OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA
WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

REDAKTOR: HUGO KAUFMAN

ROK VII | MAJ 1935 R. | ZESZYT 5.

12.V 1935



JÓZEF PIŁSUDSKI

GDY POŚRÓD NIEWYMOWNEGO BÓLU PODNIEŚLIŚMY NA CHWILĘ GŁOWĘ, UJRZELIŚMY ŻAŁOBĘ NARODU TAK POWSZECHNĄ, ŻYWIOŁOWĄ I GŁĘBOKĄ, JAKIEJ NIE BYŁO DOTĄD W DZIEJACH NASZYCH.

WIELKI WYCHOWAWCA NARODU JEDNOCZY NAS I PO ZGONIE...

TA ŻAŁOBA, KTÓRA CORAZ POWSZECHNIEJ ZACZYNA SIĘ WYRAŻAĆ W SAMORZUTNYCH, OFIARNYCH INICJATYWACH I WYSIŁKACH NA RZECZ DOBRA POWSZECHNEGO DLA UCZCZENIA JEGO PAMIĘCI, ZDAJE SIĘ WSKAZYWAĆ, ŻE W WYCHOWANIU SAMYCH SIEBIE BĘDZIEMY KROCZYĆ CORAZ MOCNIEJ DROGĄ PRZEZ NIEGO WSKAZYWANĄ... DUCH JEGO BĘDZIE WTEDY Z NAMI.



ORĘDZIE
P. PREZYDENTA RZECZYPOSPOLITEJ

DO OBYWATELI RZECZYPOSPOLITEJ.

MARSZAŁEK JÓZEF PIŁSUDSKI ŻYCIE ZAKOŃCZYŁ.

WIELKIM TRUDEM SWEGO ŻYCIA BUDOWAŁ SIŁĘ W NARODZIE, GENJUSZEM UMYSŁU, TWARDYM WYSIŁKIEM WOLI PAŃSTWO WSKRZESIŁ, PROWADZIŁ JE KU ODRODZENIU MOCY WŁASNEJ, KU WYZWOLENIU SIŁ, NA KTÓRYCH PRZYSZŁE LOSY POLSKI SIĘ OPRĄ. ZA OGROM JEGO PRACY DANE MU BYŁO OGLĄDAĆ PAŃSTWO NASZE JAKO TWÓR ŻYWY, DO ŻYCIA ZDOLNY, DO ŻYCIA PRZYGOTOWANY, A ARMJĘ NASZĄ — SŁAWĄ ZWYCIĘSKICH SZTANDARÓW OKRYTĄ.

TEN NAJWIĘKSZY NA PRZESTRZENI CAŁEJ NASZEJ HISTORJI CZŁOWIEK Z GŁĘBI DZIEJÓW MINIONYCH MOC SWEGO DUCHA CZERPAŁ, A NADLUDZKIEM WYTĘŻENIEM MYŚLI DROGI PRZYSZŁE ODGADYWAŁ.

NIE SIEBIE TAM JUŻ WIDZIAŁ, BO DAWNO ODCZUWAŁ, ŻE SIŁY JEGO FIZYCZNE OSTATNIE POSUNIĘCIA ZNACZĄ, SZUKAŁ I DO SAMODZIELNEJ PRACY ZAPRAWIAŁ LUDZI, NA KTÓRYCH CIĘŻAR ODPOWIEDZIALNOŚCI ZKOLEI MIAŁBY SPOCZĄĆ.

PRZEKAZAŁ NARODOWI DIEDZICTWO MYŚLI O HONOR I POTĘGĘ PAŃSTWA DBAŁEJ.

TEN JEGO TESTAMENT, NAM ŻYJĄCYM PRZEKAZANY, PRZYJĄĆ I UDŹWIGNĄĆ MAMY.

NIECH ŻAŁOBA I BÓL POGŁĘBIĄ W NAS ZROZUMIENIE NASZEJ — CAŁEGO NARODU — ODPOWIEDZIALNOŚCI PRZED JEGO DUCHEM I PRZED PRZYSZŁEMI POKOLENIAMI.

PREZYDENT RZECZYPOSPOLITEJ

I. Mościcki

Warszawa — Zamek, dnia 12 maja 1935 r.

Odezwa
Pana Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do młodzieży

ogłoszona dnia 13 Maja 1935 r.

MŁODZIEŻY!

MARSZAŁEK POLSKI JÓZEF PIŁSUDSKI NIE ŻYJE!

BRAK SŁÓW DLA WYRAŻENIA OGROMU BÓLU, W KTÓRYM POGRĄŻYŁA SIĘ CAŁA POLSKA.

OKRYCI KIREM ŻAŁOBY, WINNIŚCIE DOWIEŚĆ, MŁODZI OBYWATELE, ŻE OLBRZYMIA PRACA DZIEJOWA UKOCHANEGO WODZA I NAUCZYCIELA NARODU, ŻE NADLUDZKI WYSIŁEK JEGO, OFIARNEGO BEZ GRANIC ŻYCIA UTRWALIŁ SIĘ TAKŻE W WASZYCH DUSZACH MOCNĄ I ZDECYDOWANĄ WOLĄ DŹWIGANIA NADAL DZIEŁA BUDOWY SIŁY I ZNACZENIA POLSKI.

ZNALIŚCIE I KOCHALIŚCIE MARSZAŁKA PIŁSUDSKIEGO NIETYLKO JAKO SWEGO WYCHOWAWCĘ, LECZ JAKO NAJLEPSZEGO PRZYJACIELA MŁODIEŻY. POSTAĆ JEGO POZOSTANIE DLA WAS I PRZYSZŁYCH POKOLEŃ SYMBOLEM HONORU I WIELKOŚCI POLSKI. POLECAM WE WSZYSTKICH SZKOŁACH ODCZYTAĆ ORĘDZIE PANA PREZYDENTA RZECZYPOSPOLITEJ, NA BUDYNKACH SZKOLNYCH WYWIESIĆ CHORĄGWIE PAŃSTWOWE OPUSZCZONE DO POŁOWY MASZTU, A MŁODZIEŻ SZKOLNĄ WZYWAM DO OKRYCIA KIREM ODZNAK SZKOLNYCH NA CZAPKACH, BERETACH I RĘKAWACH.

(—) WACŁAW JĘDRZEJEWICZ.

Przemówienie b. Prezesa Rady Ministrów i b. Ministra W. R. i O. P. Janusza Jędrzejewicza

dnia 15 Maja 1935 r.

Wielkości gdzie twoje miano?

Stawiał Piłsudski to pytanie mrocznym, tragicznym dziejom powstania 1863 roku. Szukał wśród ludzi i wydarzeń, badał stare, pożółkłe dokumenty, starał się przejrzeć tajemnicę serc wodzów i polityków, by w nich miano wielkości wyczytać, by wielkość po imieniu nazwać. Wielkość, która jest tęsknotą każdej szlachetnej duszy.

Wielkości wielkiej epoki nie mógł odnaleźć w ludziach; odnalazł ją w rzeczy maleńkiej, w symbolu drobnym, który przecież węzłami posłuszeństwa i ofiary wiązał bezimienne wysiłki w potęgę zmagań się orężnych przez długie miesiące walki: w pieczątce Rządu Narodowego, ukrytego, zakonspirowanego, w odrobince tuszu, na skrawku papieru odciśniętego, który reprezentował olbrzymią siłę moralną, dysponował życiem i mieniem ludzkiem i z krwi przelanej historję Narodu tworzył.

Gdy w latach popowstaniowych do chwili obecnej włącznie miana wielkości szukamy, inną znajdujemy odpowiedź. W tej nowej wielkiej epoce straszliwych zapasów ducha polskiego o wolność naszej Ojczyzny, nie obraz maleńkiej rzeczy, nie symbol z liter w owalu złożonych, ale wielki duch Wielkiego Człowieka miano epoce nadaje. Mianem wielkości naszych czasów jest człowiek: Józef Piłsudski.

W czasach naszego życia w bezmiernych zmaganiach się wojennych i powojennych, w których nietylko giną ciała pociskami śmierci zniszczone, nietylko pełnią się wzniosłe ofiary na ołtarzu Ojczyzny, ale również łamią się charaktery, marnieją tchórzliwe serca, w czasach, w których najwyższa cnota z małością się ludzką na każdy kroku splata, człowiek w szarym mundurze wyrósł tak niesłychanie ponad poziom najwyższych polskich wysiłków, tak wznieść się potrafił nad skarlałą tępotę małości, że już za życia stał się postacią posągową o monumentalnej sylwetce bohatera. Szła ponad Nim, żywym człowiekiem przecie, najwspanialsza legenda, spowita w purpurę zwycięskich sztandarów, w akompanjamencie huku dział i grzechotu karabinów, szła ku niemu, od dołów się wznosząca, miłość tysięcy serc najwierniej Mu oddanych, pełniła się dla Niego olbrzymia w Polsce praca, z której On, Budowniczy jedyny i niezastąpiony, kształtował dzieło budowy Nowej Polski, w świetne swe przeznaczenia przez Niego kierowanej.

A obok tego był żywym człowiekiem, żywym wśród nas żywych, dla którego nic, co ludzkie obcem być nie mogło. Wysoko ponad wszystkiem, górujący myślą, wiarą i czynem, związany był przecież najsilniejszemi węz-

 łami z konkretną rzeczywistością. Rzeczywistość znał i rozumiał jak nikt głęboko. Z tej rzeczywistości wyrastał, na niej się opierał, własnym wysiłkiem, trudem i bólem ją przekształcał, martwił się nią i cieszył, człowiek zupełny o niezmiernym zasobie bogactw uczucia.

Żył, pracował, wierzył, kochał, walczył wśród nas. I wśród nas umarł.

W czem leży wielkość Jego, która poprzez grozę i tajemnicę śmierci, majestatem wspaniałego życia opromieniona, na wieczne czasy w dziejach Narodu, Państwa, ludzkości trwać będzie nieprzerwanie? Wielkość, która jest mianem epoki jedynej w historji Polski, wielkość, która skrzydłami triumfu ogarnia nas wszystkich, podnosi i uszlachetnia?

W tem, że Marszałek Józef Piłsudski miał duszę Wodza. Że należał do grona szczupłego tych najmniej licznych w szeregach stuleci, których Bóg wyznaczył na twórców przeznaczeń ludzkich, na tych, którzy drogi historji wytyczają, ustalają prawdziwe w życiu wartości i twórczą swą wolą prowadzą za sobą masy.

Dusza prawdziwego Wodza jest zjawiskiem wyjątkowem. Nie probujemy zgłębiać tej tajemnicy, bo to się nam nie uda, bo żadne badanie cudu dosięgnąć nie może, a żywym, wcielonym cudem jest dusza Wodza Narodu. To, co o niej wiedzieć możemy, da się ująć jedynie przez pryzmat uczucia, przez pryzmat naszej do Niego miłości. Ta miłość jest, żyje, działa. Ozwała się ona echem głębokiem, potężnem, czystem, rozszerzyła się na Polskę całą, wprawiła w żywszy rytm bicia serc polskich, wycisnęła łzy z tysięcy oczu, zaparła dech w miljonach piersi, gdy zrozumiała, że Ten, który przeznaczenia polskie w rękach Swych trzymał, odszedł od nas na zawsze. Ten największy na przestrzeni naszej historji Człowiek, jak słusznie mówi Pan Prezydent Rzeczypospolitej w swem orędziu, stał się jakby niezbędnym czynnikiem w naszem życiu. W momentach trudnych z Nim wiązały się nadzieje nasze, do Niego zwracaliśmy się po odpowiedź na dręczące pytania, w Jego ręce oddawaliśmy troskę o Polskę, w Jego niespożytych siłach szukaliśmy sił Ojczyzny, w Nim widzieliśmy Ojca Narodu, miłującego i sprawiedliwego, karzącego i groźnego, gdy nikczemność oblicze swoje próbowała okazać. Żyliśmy wszyscy nie tylko naszemi osobistemi radościami i smutkami, nietylko naszą codzienną pracą, codzień spokojnie pełnioną, żyliśmy jako społeczeństwo, jako Naród tem, że tam w pałacu Belwederskim, na krańcu Warszawy pracuje, żyje, poprostu jest On, samotny, milczący Komendant, który za nas pracuje, za nas myśli, za nas odpowiedzialność ponosi. Że On jest.

A dziś — już Go niema.

I nie pomoże głęboka świadomość, że płomień Boży, który się w Wielkim Człowieku ucieleśnił, zagasnąć nie mógł, — przeniósł się tylko na inną płaszczyznę bytu; nie pomoże poczucie absolutnej pewności, że Polska

rękami Marszałka wskrzeszona, Jego natchnioną siłą, przygotowana została przez Niego do zwalczania wszelkich trudności i wszelkie trudności napewno zwycięsko zwalczy; — nie pomoże nic na to, że już nie żywy Józef Piłsudski jest z nami, ale tylko martwe Jego zwłoki są jeszcze z nami.

Nic nie pomoże, bo nie wiara nasza w losy Polski, złamana została, nie nadzieja lepszych czasów, które potrafimy w sobie wywalczyć wygasła, ale miłość nasza, miłość do Wodza i Przewodnika cios otrzymała straszliwy. I dlatego chodzimy w żałobie. Dlatego z oczu łzy nam płyną, dlatego płacz rozdziera nasze piersi, bo pozostajemy osieroceni, bo pozostajemy sami, bośmy Marszałka kochali, bo nam bez Niego żyć trudno!

Przemówienie Pana Ministra W. Jędrzejewicza do młodzieży

wygłoszone przez radjo w godz. porannych w dniu 16 maja 1935 r.

„Młodzi przyjaciele!

Tak niedawno wznosiliście okrzyk: „Niech żyje Marszałek Piłsudski"... okrzyku tego nigdy już nie powtórzycie.

Rośliście z myślą, że Ten, który odszedł, Ukochany Marszałek, zawsze się troszczy o Polskę i zawsze o was też myśli... a dziś zostaliśmy sami, bo Pana Marszałka już niema na ziemi.

Wiedzieliście dobrze — więcej nawet, czuliście duszami waszemi, iż Marszałek kochał dzieci, a w młodzieży młodą Polskę widział, boć taką będzie nasza Ojczyzna, jakimi w niej ludzie będą, jakimi będziecie wy.

I uwierzył wam Ten, który z kajdan wyzwolił wasz kraj i nowe państwo zbudował, że wy, młodzi, kiedy dorośniecie, to miłować będziecie ojczyznę — jak On.

A ta miłość Marszałka Piłsudskiego do Polski była inną niż przeciętnych ludzi. Przesiąknięta ona była poczuciem odpowiedzialnej, rzeczywistej pracy dla państwa, pełna była wewnętrznej karności i dyscypliny żelaznej w stosunku przedewszystkiem do siebie samego, a następnie do innych. Miłość ojczyzny u Marszałka wyrażała się w trudnej, zapamiętałej i pełnej oddania służbie dla Polski.

Bo miłować trzeba nietylko uczuciem i myślą, lecz każdym uczynkiem. Cokolwiek czynić będziecie w życiu, a nawet, co dzisiaj czynicie — to z myślą o Polsce, jak to czynił On. Ucząc się, kształcąc, rozwijając, starać się będziecie o to, by państwo polskie dobrych miało obywateli, godnych imienia Polaka.

O ileż wam łatwiej pracować w wolnej polskiej szkole, niż Jemu to było sądzone, kiedy wiekiem wam był równy.

Mały chłopczyk Ziukiem pieszczotliwie przez Matkę zwany marzył o tej chwili, gdy będzie mógł walczyć o wolną Polskę.

Duszę Swoją młodą do walki zaprawiał, ucząc się, by w walce być sprawnym i pożytecznym. A kiedy walkę rozpoczął jako młodzieniec, a nawet potem już, kiedy przewodził buntowi przeciw niewoli, to przecież o was myślał, dla przyszłych pokoleń Polski się mozolił w tym trudzie nieopowiedzianym, w tej ciągłej ofierze życia.

Dla przyszłej wolnej Polski, dla was, młodzi.

Wy już Mu dziś nic dać nie możecie, lecz w codziennej pracy, kształcąc się, sposobiąc do służby ojczyźnie, myślcie jak On i myślcie o Nim.

Gdy to czynić będziecie, dusza najlepszego Polaka Józefa Piłsudskiego rozpromieni się i rozraduje.

Uczyliście się wszyscy, dziewczęta i chłopcy, ze szkół powszechnych, gimnazjów, szkół zawodowych historji naszej ojczyzny. Wśród wieków tej historji spotykaliście nazwiska wielkich królów i wodzów, których pamięć trwa do dnia dzisiejszego, choć żyli i pracowali dla Polski tak dawno, czasem kilkaset lat temu. Każdy z was zna życie i czyny wielkich naszych mężów, którzy tworzyli dumną historję naszą, którzy są naszą chlubą i chwalą.

A teraz wiedzcie o tem, drodzy moi przyjaciele, że Pan Marszałek był największym w naszej historji polskiej Człowiekiem. Do szeregu drogich każdemu Polakowi nazwisk naszych bohaterów przybywa nowe: Józef Piłsudski i odtąd On, będący dziś w zaświatach, kroczyć będzie na czele grupy najwybitniejszych Polaków, jakich wielka ojczyzna nasza wydała. Za Nim staną Traugutt, Dąbrowski, książe Józef Poniatowski i Kościuszko, Sobieski i Batory, Żółkiewski i Zamoyski, Jagiełło i Chrobry i tylu innych. I to jest wielki poczet mężów, których życie uczyć nas będzie o służbie dla Polski.

A my, tu na ziemi, oddajmy Marszałkowi Piłsudskiemu hołd, tak, jak w Polsce oddawano hołd wielkiemu i kochanemu królowi".

Mowa P. Prezydenta Rzeczypospolitej

przed Katedrą w Krakowie dnia 18 Maja 1935 r.

„Cieniom królewskim przybył Towarzysz wiecznego snu. Skroni Jego nie okala korona, a dłoń nie dzierży berła, a królem był serc i władcą woli naszej. Półwiekowym trudem swego życia brał we władanie serce po sercu, duszę po duszy, aż pod purpurę królestwa swego ducha zagarnął niepodzielnie całą Polskę.

Śmiałością swej myśli, odwagą zamierzeń, potęgą czynów z niewolnych rąk kajdany zrzucił, bezbronnym miecz wykuł, granice nim wyrąbał, a sztandary naszych pułków sławą uwieńczył.

Skarżonych niewolą nauczył honoru bronić, wiarę we własne siły wskrzeszać, dumne marzenia z orlich szlaków na ziemię sprowadzać i w twardą rzeczywistość zamieniać.

Dał Polsce wolność, granice, moc i szacunek.

Czynami swemi budził u wszystkich po wszystkie krańce Polski iskry tęsknot do wielkości.

A miljony tych iskier z miljonów serc wracały rozżarzone miłością do tego, który je wskrzeszał, aż stał się On jasnością, spływającą na całą naszą ziemię, i płomieniem wytapiającym kruszec bezcenny, który w skarbcu narodowym naszych wartości moralnych pozostanie odtąd na wieki.

Wielkie dziedzictwo pozostawił w spadku po sobie ten potężny władca serc i dusz polskich.

Cześć, jaką otaczaliśmy Józefa Piłsudskiego za Jego życia wzmaga się dziś i potężnieć będzie w Polsce z godziny na godzinę coraz stokrotniej.

Niech hołdy dziś prochom Wielkiego Polaka składane zamienią się w śluby dochowania wierności dla Jego myśli w daleką przyszłość przenikających. Niech przekują się w obowiązek strzeżenia dumy i honoru narodu, niech wole nasze do twardej pracy i walki z trudnościami zaprawią, a serca nasze wielką Jego dla Ojczyzny miłością rozpalą.

U bram domostw naszych postawmy warty, byśmy bezcennego kruszcu cnót przez Niego pozostawionych nie uszczuplili, niczego z wielkiego po Nim dziedzictwa nie uronili i byśmy duchowi Jego, troską za życia o losy Polski umęczonemu, spokój w wieczności dali.

TOWARZYSTWO POPIERANIA BUDOWY PUBLICZNYCH SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

Powołane do życia w czerwcu roku 1933 Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych odbyło już drugie z rzędu swe walne zgromadzenie delegatów, z których ostatnie już w charakterze Towarzystwa wyższej użyteczności. Wydane z tej okazji sprawozdanie z działalności za czas od 1 lipca 1933 r. do 31 grudnia 1934 r. i plan pracy na rok 1935 wskazuje wyraźnie, iż organizacja powstała właśnie w momencie, kiedy jej najbardziej było potrzeba i że spełnia swoje społeczne, oświatowe i państwowe zadanie w sposób wybitnie pozytywny.

Życie wykazało, że wysiłek ogólno-społeczny może pobudzić i wydobyć na wierzch tkwiące w terenie możliwości, niosąc pokaźną pomoc finansową, która, aczkolwiek nie zaspokaja wszystkich koniecznych potrzeb, w efekcie daje setki nowych izb lekcyjnych i pomoce naukowe dla szkół.

Gdy w dniu 31 grudnia 1933 r. liczba kół wynosiła 11.839 a liczba członków zwyczajnych 223.398, to już w rok potem liczymy 13.819 kół i członków 278.211, liczba zaś członków dożywotnich podnosi się do 422.

Akcja Towarzystwa szła w kierunku organizacyjnym, finansowym, propagandowym i budownictwa szkolnego. We wszystkich wymienionych czterech kierunkach osiągnięto zadawalające wyniki, wśród których na czoło wysunąć należy: uporządkowanie stanu organizacyjnego Towarzystwa przez wydanie odpowiednich instrukcyj i regulaminów (ostatnio zasadnicza instrukcja organizacyjna, normująca całokształt działania), stworzenie podstaw dla organizacji kół młodzieży, która w ramach organizacji znajdzie możliwość działania dla siebie w myśl zasady „dzieci dla dzieci", stworzenie biur, które powołane będą do realizowania w dziele organizacyjno-administracyjnym zasad najoszczędniejszej pod każdym względem a równocześnie najskuteczniejszej działalności Towarzystwa, organizowanie stałej corocznej imprezy pod nazwą „Tygodnia Szkoły Powszechnej", unormowanie zasad udzielania pożyczek i subwencyj, pogłębienie zgodnie ze statutem akcji kontroli komórek podrzędnych przez komórki nadrzędne i t. d.

Tak pojęta i prowadzona praca musiała się odbić wyraźnie pozytywnie na skuteczności akcji Towarzystwa, które pochlubić się może oddaniem w okresie sprawozdawczym do użytku 1.104 izb lekcyjnych i rozpoczęciem budowy 1.051 nowych izb lekcyjnych. Dzisiaj Towarzystwo słusznie może „stwierdzić, że każda gmina na terenie Rzeczypospolitej, rodzice oraz każde dziecko w szkole wiedzą o istnieniu Towarzystwa".

A zasiąg działania Towarzystwa musi być istotnie szeroki i dostatecznie w danych możliwościach głęboki, jeżeli w okresie sprawozdaw-

 czym można było na budowę szkół i zaopatrzenie ich w urządzenia szkolne i pomoce naukowe przeznaczyć 2.788.359 zł. w czem subwencje samego Zarządu Głównego wyniosły 1.015.000 zł. W szczególności pożyczek na budowę szkół udzielono w kwocie 2.391.400 zł., zasiłki bezwrotne na ten cel wynosiły — 280.399 zł., pożyczki na urządzenia szkolne 2.000 zł., zaś zasiłki bezzwrotne na urządzenia szkolne i pomoce naukowe — 114.560 zł. I tu trzeba stwierdzić i podkreślić, że Towarzystwo w rozumieniu, iż nietylko dziecko jest przedmiotem jego troski, przyczyniło się również do wybudowania 288 izb mieszkalnych dla nauczycieli publicznych szkół powszechnych.

Nie jest to wszystko oczywiście zaspokojeniem potrzeb, Towarzystwo bowiem w ciągu dotychczasowej akcji budowlanej nie mogło zbudować 3.000 izb lekcyjnych, których coroczne powstawanie w ciągu 15 lat najbliższych jest najpilniejszem zadaniem państwowem, a które to zadanie postawiło sobie Towarzystwo jako cel swego działania. Od zrozumienia potrzeb i stosunku społeczeństwa do konieczności ich najrychlejszego zaspokojenia zależy, czy Towarzystwo zrealizuje cele, które ambitnie na swe barki przyjęło.

Z tem wiąże się plan pracy Towarzystwa na rok 1935. Pomijając zrozumiałe kontynuowanie dotychczasowych starań, by doskonalić strukturę organizacyjną a przez to zwiększać możliwości realnej pracy w zakresie statutowo przewidzianym, należy podkreślić, dwa niezwykle ważne szczegóły, które są dominujące w tym zakresie. Towarzystwo pragnie jeszcze silniej, niż dotychczas ,rozszerzyć swe agendy w całej Polsce, wciągając jak najszersze sfery rodzicielskie i społeczne do pracy w organizacji. Przeciwstawiając się przymusowi chce iść w głąb społeczeństwa w przekonaniu, że idea sama wielkością swoją i aktualnością nietylko przekona al sama zdecyduje o ilości członków i wysokości finansów przeznaczonych na realizowanie celów, które decydują o naszej oświacie powszechnej.

Drugim ważnym punktem — to planowanie pracy nietylko w dziedzinie budowy izb lekcyjnych, lecz również w dziedzinie pomocy w zakresie urządzeń wewnętrznych szkół i pomocy naukowych. Budowa izb lekcyjnych jest i będzie niewątpliwie na długo jeszcze celem zasadniczym poszczególnych okręgów i obwodów Towarzystwa, nie mniej jednak, Towarzystwo pragnie przez przysparzanie dobrych a tanich i koniecznych urządzeń wewnętrznych szkoły i pomocy naukowych zaznaczyć, że wypełnia przewidziane w statucie zadanie w ramach swych możliwości organizacyjnych i finansowych ,przychodząc w ten sposób z pomocą władzom szkolnym, które na ten odcinek pracy zwróciły obecnie zasadniczą uwagę ze względu na konieczność podniesienia skuteczności publicznej szkoły powszechnej.

Powyższe dwa kapitalne punkty planu pracy Zarządu Głównego Towarzystwa wskazują dowodnie jak ujmuje ono swą pozycję społeczną i pań-

stwową. Należy wyrazić głębokie przekonanie, iż Towarzystwo w dalszych swoich pracach spotka się z jeszcze większem poparciem ogółu społeczeństwa, sięgając jeszcze głębiej niż dotąd poza sfery nauczycielskie, których dobrowolny udział w pracy jest jednak nadal nietylko pożądany, ale wprost konieczny.

Pan Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego osobistym swym udziałem w Walnem Zgromadzeniu w dniu 26 maja b. r. stwierdził, iż przykłada dużą wagę do jego rozwoju i wyników pracy.

Walne Zgromadzenie Delegatów Towarzystwa rozpoczęło się od przemówienia P. Prezesa, Marszałka Władysława Raczkiewicza poświęconego pamięci Pierwszego Marszałka Polski ś. p. Józefa Piłsudskiego, który wskazał nam wszystkim drogi, jakiemi kroczyć musi wysiłek zbiorowy i poszczególnych obywateli w trosce o najwłaściwszy rozwój Państwa.

Uwagi ogólne o stanie i rozwoju Towarzystwa wypowiedział Prezes p. Marszałek Władysław Raczkiewicz, zaś szczegółowe sprawozdanie złożył wiceprezes, p. K. Pieracki, b. Podsekretarz Stanu Ministerstwa W. R. i O. P. Referat o urządzeniach wewnętrznych szkół i pomocach naukowych jako odcinku pracy Towarzystwa wygłosił p. Stanisław Bugajski; sprawozdanie finansowe złożył p. Benedykt Kubski, Kierownik szkoły.

Walne Zgromadzenie po wyczerpującej dyskusji, w której poruszano sprawy związane z organizacją i rozwojem Towarzystwa udzieliło Zarządowi Głównemu absolutorjum, przyjmując wskazania Komisji Rewizyjnej, która w słowach pełnych uznania podkreśliła wartość i wyniki pracy całej organizacji.

Do nowego Zarządu Głównego weszli:

Pan Marszałek Władysław Raczkiewicz — Prezes; p. Kazimierz Pieracki — wiceprezes, p. Stanisław Bugajski — Sekretarz, p. Jan Nowak — Skarbnik, p. Jan Kolanko, p. Zygmunt Nowicki i p. Michał Siciński.

ZATRUDNIENIE ABSOLWENTÓW SZKÓŁ HANDLOWYCH.

Szkoła handlowa, podobnie jak każda inna szkoła zawodowa, kształci pracowników dla życia gospodarczego, ściślej mówiąc, do pracy w handlu.

Jednym z zasadniczych mierników wartości szkoły handlowej będzie zatem liczba absolwentów, obierających i znajdujących pracę w zawodach, do których szkoła dała im przygotowanie. Wynika z tego postulat dostosowywania liczby szkół handlowych do istotnych potrzeb życia gospodarczego oraz postulat, aby szkoły interesowały się losem swoich absolwentów i w ramach swych możliwości starały się ułatwić im wejście do właściwego zawodu.

Konieczność i forma opieki szkół handlowych nad absolwentami została sprecyzowana w instytucji tymczasowej o organizacji szkół handlowych, organizacji nauczania i wychowania. W odniesienie do sprawy zatrudnienia opieka ta ma obejmować poradnictwo fachowe dla absolwentów, oraz pomoc w pośrednictwie pracy, prowadzonem przez zrzeszenie absolwentów. Szkoła winna poza tem prowadzić, w myśl instrukcji, statystykę zatrudnienia absolwentów w ciągu trzech lat po ukończeniu przez nich nauki.

Poradnictwo fachowe nietyle dotyczy sposobu zakładania lub prowadzenia przedsiębiorstw handlowych, gdyż absolwenci tylko zupełnie wyjątkowo w krótkim czasie po opuszczeniu szkoły mogą podejmować się takich czynności, chociażby nawet chodziło o przedsiębiorstwa małych rozmiarów. Przed ewentualnem rozpoczęciem pracy samodzielnej absolwent szkoły handlowej powinien odbyć dłuższą praktykę, której wymaga charakter zawodu kupieckiego. Byłoby rzeczą niepożądaną zalecanie absolwentom pracy samodzielnej bezpośrednio po ukończeniu szkoły, albowiem brak praktycznej znajomości handlu zapewne w większości wypadków byłby powodem ujemnych doświadczeń. Poradnictwo fachowe powinno zatem przedewszystkiem dotyczyć wyboru rodzaju pracy przez absolwentów, oraz sposobu pracy w jej początkach. Bardzo często się zdarza, że absolwent, objąwszy obowiązki, natrafia na różnego rodzaju trudności i wątpliwości, możność uzyskania pewnych wskazówek od swoich byłych wychowawców może być zatem dla niego cenna.

Jeżeli chodzi o statystykę zatrudnienia, istnieją znaczne trudności w uzyskaniu odpowiednich danych. Jest rzeczą niezbędną wyrobić u młodzieży kończącej szkołę zrozumienie dla tej akcji. Potrzebne są odpowiednie wyjaśnienia, zachęta i instrukcje, bez których młodzież albo całej sprawy nie docenia, albo też nadsyłanie informacyj załatwia niedokładnie, skutkiem czego w rezultacie zestawienie danych, dla oceny pracy szkół tak istotnych, nie daje jasnego obrazu.

Według instrukcji tymczasowej wykaz statystyczny powinien obejmować miejsce zatrudnienia absolwenta, rodzaj przedsiębiorstwa, w którem pracuje, oraz rodzaj pełnionej funkcji. Jest to niezbędne dla zorjentowania się, w jakiej dziedzinie absolwenci pracują, czy w rejonie szkoły, czy szukają pracy w innych okolicach, a wreszcie, jakie zajmują stanowiska: sprzedawców, korespondentów, księgowych, magazynierów i t.d. Oczywiście w praktyce sprawa przedstawia się w ten sposób, że w szkołach prowadzi się ewidencję szczegółową, która jest podstawą zestawień sumarycznych, wysyłanych przez szkoły do Kuratorjów.

Pewne utrudnienie powoduje częsta zmiana miejsca pobytu absolwentów, powodowana zmianą posad. Pomocą może tu być ewidencja adresów rodziców absolwenta, którzy niejednokrotnie mogą udzielić informacyj.

Stan zatrudnienia absolwentów szkół handlowych, zarówno opartych programowo na szkole powszechnej, jak i szkół licealnych, przedstawiają załączone zestawienia.

Wskutek niedostateczności danych zestawienia te nie mogły objąć wszystkich absolwentów. Zaciemnia również nieco obraz brak dokładnego określenia dziedziny pracy u znacznej części zatrudnionych. Analizując podane cyfry, należy zauważyć, iż w handlu towarowym pracuje stosunkowo mało absolwentów. W przybliżeniu ze szkół handlowych kieruje się do tej dziedziny pracy zaledwie okrągło od 10 do 15%, a z liceów jeszcze mniej, bo tylko okrągło od 4 do 11%, przyczem rok 1932/33 wykazuje nawet w stosunku do roku 1930/31 spadek. Brak narazie zestawień za dalsze lata, skutkiem czego nie można stwierdzić, czy obniżenie się ilości zatrudnionych w handlu towarowym jest wyrazem stałej tendencji, czy też jest to raczej objaw przejściowy, wynikający naprzykład ze wzrostu możliwości zatrudnienia w innych działach handlu.

Możliwe też, a nawet raczej bardzo prawdopodobne, że omawiany spadek w odniesieniu do absolwentów z roku 1932/33 wynika poprostu z nieścisłości i niedokładności nadsyłanej statystyki. Świadczyłaby o tem pozycja: handel specjalnie niewydzielony, która wykazuje wzrost zatrudnienia rocznika 1932/33 w stosunku do rocznika 1930/31 z 58 osób, na 132, czyli z 3,8 na 7,4%. Podobnie i z odpowiednich roczników absolwentów licealnych liczba zatrudnionych w innych działach handlu, poza handlem towarowym, wzrasta z 7 na 39 osób, czyli z 1,9 na 8,3%.

Ponieważ istniały trudności w rozklasyfikowaniu zawodów absolwentów, przeto na podstawie załączonych danych nie można całkiem ściśle stwierdzić, ile młodzieży poszło do handlu towarowego, ile do bankowości, ekspedycji i t. d. Można tylko ogólnie stwierdzić, ile wogóle znalazło pracę w handlu, nie ustalając jednakże jego działów, co byłoby ciekawe, choćby ze względu na kierunek obecnej reformy szkolnictwa handlowego, która obszernej dziedzinie pracy, jaką jest handel towarowy, poświęca specjalnie dużo uwagi.

Rok szkolny	1930/31 Liczba absolwentów	1930/31 t. j. %	1932/33 Liczba absolwentów	1932/33 t. j. %
Dane dotyczą w roku 1930/31 — 59 szkół, a w roku 1932/33 — 81 szkół.				
Ogólna ilość absolwentów w szkołach objętych statystyką	1 516	—	1.780	—
Z powyższej ilości pracuje:				
w handlu towarowym	195	12,9	162	9,1
w handlu specjalnie niewydzielonym . .	58	3,8	132	7,4
w handlu usługowym.	43	2,8	52	2,9
w służbie publicznej	150	9 9	147	8,3
w komunikacji i transporcie	23	1,5	22	1,2
w górnictwie i przemyśle	93	6,1	90	5,1
w rolnictwie i ogrodnictwie	22	1,5	13	0,7
w innych zawodach	48	3,2	25	1,4
nie określono zawodu w odniesieniu do pracujących absolwentów	299	19,7	274	15,4
razem zatrudnionych	931	61,4	917	51,5
Z reszty absolwentów				
służy w wojsku	75	4,9	127	7,1
studjuje dalej	121	8,—	203	11,5
bez pracy	331	21,8	492	27,6
nie poszukuje pracy	48	3,2	38	2,1
zmarło	10	0,7	3	0,2
razem	1.516	100%	1.780	100%
Liczba absolwentów wszystkich szkół wynosiła w odnośnych latach	4.197	—	3.903	—
z tej liczby objęto powyższą statystyką .	—	36,1%	—	45,6%

*) Dane tymczasowe.

Rok szkolny	1930/31 Liczba absolwentów	1930/31 t. j. %	1932/33 Liczba absolwentów	1932/33 t. j. %
Liczba absolwentów 11 szkół objętych statystyką	358	—	470	—
Z powyższej liczby pracuje:				
w handlu towarowym	39	10,9	17	3,6
w innych działach handlu	7	1,9	39	8,3
w służbie publicznej	74	20,7	28	6,—
w komunikacji i transporcie	28	7,8	32	6,8
w górnictwie i przemyśle	8	2,2	8	1,7
w rolnictwie i ogrodnictwie	3	0,8	9	1,9
w innych zawodach	6	1,6	5	1,1
nie określono zawodu w odniesieniu do pracujących absolwentów	36	10,1	91	19,4
razem zatrudnionych . .	201	56,—	229	48,8
Z reszty absolwentów:				
służy w wojsku	16	4,5	54	11,4
studjuje dalej	69	19,4	84	17,9
bez pracy	44	12,3	86	18,3
nie poszukuje pracy	24	6,7	17	3,6
zmarło	4	1,1	—	—
razem	358	100%	470	100%
Liczba absolwentów wszystkich szkół licealnych wynosiła w odnośnych latach . .	484	—	723	—
z tej liczby objęto powyższą statystyką	—	74%	—	65%

*) Dane tymczasowe.

Ogółem w handlu znalazło z pośród absolwentów szkół handlowych w roku 1930/31 zatrudnienie 296 osób, czyli 19,5%. Odpowiednie liczby na rok 1932/33 wynoszą: 346 osób zatrudnionych, 19,4% absolwentów. Jest objawem charakterystycznym, że ilości zatrudnionych w handlu, wyrażone w procentach, są niemal identyczne dla obydwóch okresów; podobnie rzecz ma się i w odniesieniu do absolwentów liceów handlowych. Ogółem zatrudnionych w handlu z pośród tych absolwentów było z rocznika 1930/31— 46 osób, czyli 12,8%, z rocznika 1932/33 — 56 osób, co czyni 11,9%.

O ile liczba znajdujących pracę w różnych dziedzinach handlu naogół utrzymuje się na jednakowym poziomie, to zatrudnienie w służbie publicznej wyraźnie spada. Wśród absolwentów szkół handlowych ilość pracujących w tej dziedzinie obniżyła się z 9,9% (r. 1930/31) na 8,3% (r. 1932/33). W stosunku do absolwentów liceów odpowiednie liczby wykazują spadek z 20,7 na 6%. Świadczy to o zmniejszaniu się możliwości uzyskiwania pracy w służbie publicznej, z czem będzie należało się w przyszłości liczyć.

Z innych cyfr ciekawe są dane, dotyczące dalszych studjów młodzieży.

Szczególnie z absolwentów liceów dużo kontynuuje studja. Przypuszczalnie w znacznym procencie wchodzą tu w rachubę wyższe studja handlowe.

Niepokojący jest wzrost bezrobotnych. Ze starszych roczników (1930/31, 1932/33) pracę zawodową znalazło naogół trochę więcej, niż połowa absolwentów. Odliczając studjujących, służących w wojsku i t. d., otrzymuje się wysoki procent ludzi bez pracy. I ten procent zdecydowanie rośnie: gdy wśród absolwentów szkół handlowych z roku 1930/31 wynosi 21,8, to już w stosunku do absolwentów z roku 1932/33 podnosi się na 27,6. Nie będzie zapewne dalekiem od ścisłości twierdzenie, że z absolwentów z roku 1933/34 bezrobotnych jest zapewne około 50% albo i więcej. Wśród absolwentów licealnych stan zatrudnienia jest nieco lepszy, lecz również obserwujemy wzrost bezrobocia o prawie 50% (z 12,3% absolwentów z r. 1930/31 na 18,3% z r. 1932/33).

Analizując dane statystyczne poszczególnych szkół, natrafia się na ogromne rozbieżności w stanie zatrudnienia. Są szkoły, których absolwenci w dużej większości pracę znajdują. Dzięki celowym zabiegom staje się gdzieniegdzie zwyczajem, że sklep, bank, urząd czy inny, mogący wejść w rachubę pracodawca, zgłasza szkole swoje każdoczesne zapotrzebowanie na pracowników i szkoła kieruje absolwentów na odpowiednie stanowiska. O wiele częściej jednak spotyka się, że absolwent jest pozostawiony samemu sobie, a co gorsza, szukając pracy, natrafia na brak zrozumienia u przedsiębiorców czy szefów instytucyj, którzy nie cenią należycie jego przygotowania zawodowego i nawet w razie wolnych miejsc angażują nieraz kandydatów mniej przygotowanych do pracy.

Dla złagodzenia bezrobocia wśród absolwentów szkół handlowych niezbędna i pilna jest akcja szkół, zmierzająca do odpowiedniego uświadomienia zarówno absolwentów, jak i odpowiednich sfer gospodarczych.

Absolwentom należy przedstawiać istotny stan rzeczy, aby zdawali sobie dobrze sprawę z trudności na rynku pracy. Jednocześnie należy im wskazywać na najróżniejsze możliwości zatrudnienia, nawet zrazu małopłatnego, jak naprzykład praca w sklepach. Jest rzeczą ogólnie znaną, że początkującemu praktykantowi w sklepie nie płacą dużo. Możnaby tu wymienić oferty od 20 do 50 złotych miesięcznie, z jakiemi się młodzież spotyka. W biurach płacą znacznie więcej, początkowa stawka 50 zł. należy zapewne do niższych, a spotyka się po 100 zł. i więcej. Jest jednakże różnica na dalszą przyszłość.

Obrotny pracownik sklepowy, posiadający w dodatku przygotowanie fachowe, powinien dochodzić do niezłych rezultatów, bo i handel nieźle opłaca dobrych sprzedawców i możliwości samodzielnej pracy w handlu są znaczne. Obserwacje stosunków lokalnych niewątpliwie nasuną tu wiele spostrzeżeń. Nie są słuszne argumenty, dość często powtarzane: mamy tylu, a tylu absolwentów bezrobotnych, do sklepów nie mogą jednak iść pracować, gdyż kupcy mało płacą. I dlatego, że kupcy mało płacą, młodzież woli niejednokrotnie wogóle nie pracować, szukając lepszych możliwości często bezowocnie. Otóż temu należy przeciwdziałać. Absolwent szkoły handlowej powinien rozumieć, że w sklepie musi jeszcze uzupełniać swoje wykształcenie, że musi się praktycznie douczać i zatem mniej zarobi, a od obrotności i przydatności w handlu będą zależeć dalsze jego losy.

Byłoby pożądane aby, poza pouczeniami i objaśnieniami przygodnemi, poświęcić parę godzin specjalnie dla zaznajomienia absolwentów, którzy w b. r. mają opuścić szkoły, z różnemi możliwościami zatrudnienia, techniką poszukiwania pracy, warunkami zarobkowemi i t. d. Jeżeli chodzi o uświadomienie mogących wejść w rachubę pracodawców, to należy im wskazywać na to, czem jest szkoła handlowa, w jakim kierunku kształci, gdyż spotyka się brak uświadomienia na tym punkcie. Należałoby również wskazywać na celowość i pożytek angażowania do pracy młodzieży odpowiednio przygotowanej i wychowanej. Oprócz pożytków osobistych przedsiębiorcy są i społeczne korzyści, a mianowicie skierowanie młodzieży do właściwych zawodów. Byłoby rzeczą pożądaną, aby dla tej akcji uświadamiającej wykorzystać różne dostępne sposoby, jak odpowiednie artykuły w prasie lokalnej, kontakt z przedsiębiorstwami, organizacjami i instytucjami gospodarczemi. W większych ośrodkach, gdzie istnieje więcej szkół, należałoby akcję prowadzić wspólnie. Nie przesądzając, jak w poszczególnych ośrodkach sprawa ze względu na warunki lokalne może być potraktowana, należałoby wyrazić życzenie, aby ze stro-

 ny szkolnictwa handlowego zostały podjęte, wysiłki, zmierzające do pomniejszenia bezrobocia wśród absolwentów. Odpowiednio zorganizowana i wytrwale prowadzona akcja, wobec przychylności dla szkolnictwa zawodowego, jakiej dowody ze strony sfer gospodarczych można było tak często w ostatnim roku obserwować, da niewątpliwie dodatnie rezultaty.

A. TATOŃ.

WYTYCZNE PROGRAMOWE DLA SZKÓŁ KRAWIECKO-BIELIŹNIARSKICH.

I.

W marcu b. r., jako dalszy etap prac ustrojowo-programowych Ministerstwa W. R. i O. P. w dziedzinie szkolnictwa zawodowego, ukazały się w druku „Wytyczne dla autorów programów szkół krawiecko-bieliźniarskich", które obejmują: część ogólną i szczegółową. W części ogólnej „Wytyczne" omawiają: organizację szkoły krawiecko-bieliźniarskiej, czynności i kwalifikacje pracownic, charakterystykę psychiki młodzieży, ogólne wytyczne programowe oraz plan godzin. W części szczegółowej omówione są wytyczne programowe poszczególnych przedmiotów nauczania, a więc: cele nauczania, materjał nauczania w zarysie, wyniki oraz wyjaśnienia i wskazania, dotyczące organizacji i metod nauczania.

Organizacja tych szkół opiera się na ustawie o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. oraz na Rozporządzeniu Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o organizacji szkolnictwa zawodowego z dn. 21 listopada 1933 r. Zadaniem szkół krawiecko-bieliźniarskich jest praktyczne kształcenie pracownic, któreby były usprawnione w wykonywaniu robót w zakresie krawiectwa damskiego i dziecięcego oraz bieliźniarstwa. Zadania swe szkoły te mają realizować przez program i organizację nauczania i wychowania. Pod względem programowym szkoła krawiecko-bieliźniarska jest jednolita i daje młodzieży, odpowiedni do swego stopnia, całokształt usprawień i wiadomości, potrzebnych do wykonywania czynności w zakresie krawiectwa i bieliźniarstwa. Nauczanie będzie miało charakter wybitnie praktyczny i ośrodkiem jego będą zajęcia warsztatowe. Poza tem program nauczania przewiduje pogłębienie i uzupełnienie nauki zawodu przez wprowadzenie przedmiotów zawodowych i ściśle z zawodem związanych. Również dla celów przygotowania zawodowego ma być wykorzystany w odpowiednim stopniu kontakt szkoły ze sferami i organizacjami gospodarczemi. Elementy przygotowania ogólnego, zawarte w programie szkoły krawiecko-bieliźniarskiej, zmierzają do uzupełnienia podstawowych wiadomości zdobytych przez młodzież w szkole powszechnej oraz do podniesienia ogólnego poziomu kulturalnego przyszłych rzemieślniczek. Program i organizacja pracy wychowawczej zmierzać będzie do wychowywania dziewcząt na rzemieślniczki-obywatelki, świadome swych obowiązków wobec społeczeństwa i państwa. „Wytyczne" wysuwają na naczelne miejsce dążenie szkoły do urobienia w młodzieży, przez nauczanie i wychowywanie, właściwego ustosunkowania się do obranego zawodu.

Do szkół krawiecko-bieliźniarskich przyjmowane będą kandydatki w wieku od 13 do 17 lat, które przedstawią świadectwo ukończenia klasy IV szkoły powszechnej III lub II stopnia, względnie świadectwo ukończe-

 nia z wynikiem pomyślnym pierwszego roku nauki w klasie IV szkoły powszechnej I stopnia albo inne świadectwo uznane za równoważne. Egzaminów wstępnych do szkół krawiecko-bieliźniarskich nie przewiduje się.

Szkoła krawiecko-bieliźniarska jest żeńska. Nauka w niej trwa 3 lata. Liczba uczenic w klasie nie może przekraczać 30. Rok szkolny ma być zorganizowany, analogicznie, jak w szkołach ogólnokształcących. Godzina lekcyjna ma trwać 45 minut; godzina zajęć warsztatowych — 60 minut. „Wytyczne" podkreślają, że najmniejsza jednostka zajęć praktycznych w warsztacie wynosi 2 godziny bez przerwy i że godziny przeznaczone na zajęcia warsztatowe nie mogą być przerywane godzinami, przeznaczonemi na inne lekcje.

„Wytyczne" podają analizę czynności i kwalifikacyj pracownic krawiecko-bieliźniarskich, omawiają szczegółowo usprawnienia i wiadomości potrzebne do wykonywania tego rzemiosła, zarysowują sylwetkę absolwentki szkoły oraz podają cechy psychofizyczne, wymagane od pracownic krawiecko-bieliźniarskich. Analiza powyższa jest punktem wyjścia dla ustalenia programów tych szkół.

„Wytyczne" podają w ogólnym zarysie charakterystykę faz rozwoju fizycznego i duchowego dziewcząt między 13 a 17 rokiem życia, wysuwają konieczność przystosowania nauczania i wychowania do cech psychicznych i fizycznych młodzieży oraz przytaczają szereg przykładów, dotyczących kształcenia. Między innemi „Wytyczne" podkreślają, iż w doborze materjału należy kierować się rzeczywistą przydatnością życiową podawanych wiadomości oraz potrzebami i przeżyciami młodzieży, w celu świadomego oddziaływania i pomocy przy kształtowaniu się osobowości, zwracają uwagę na konieczność przystosowania materjału nauczania do zainteresowań w poszczególnych fazach rozwojowych oraz do stopniowego wprowadzania młodzieży w życie społeczno-zawodowe. Specjalnie zostało wysunięte i szerzej omówione ustosunkowanie się młodzieży do zawodu. Zwrócono uwagę na konieczność oddziaływania w kierunku uświadomienia młodzieży roli rzemiosła w Polsce i wzbudzenia pozytywnego nastawienia do pracy w obranym zawodzie.

Ośrodkiem nauczania, a więc punktem centralnym całej pracy szkolnej — jest warsztat szkolny krawiecko-bieliźniarski, dookoła którego mają się skupić wszystkie przedmioty nauczania, dzielące się na zawodowe, pomocnicze ściśle z zawodem związane oraz pomocnicze niezwiązane bezpośrednio z zawodem. (Ugrupowanie przedmiotów oraz wymiar czasu przeznaczony na nie przedstawia podany na str. 5 plan godzin). Dobra kształcące, zawarte w poszczególnych grupach przedmiotów, nie są od siebie izolowane, lecz ściśle się łączą, mając za ośrodek nauczania — zajęcia praktyczne w warsztacie. Stąd też powstaje naturalna korelacja w obrębie grup i pomiędzy grupami przedmiotów. „Wytyczne" w organizacji szkolnego warsztatu krawiecko-bieliźniarskiego uwzględniają stronę dydaktyczną

i gospodarczą — ma to być warsztat szkolny wytwórczy. W szkołach tych
przewiduje się metodyczne wyrabianie usprawnień zawodowych przez zachowanie właściwej kolejności pracy, uwzględniającej stopniowanie trudności oraz dokładności i szybkości wykonywanych przedmiotów użytkowych, przez urządzenie i wyposażenie warsztatu, zgodnie z wymogami nauczania i przyszłej pracy zawodowej oraz przez organizację pracy, moż-

PLAN GODZIN W SZKOLE KRAWIECKO-BIELIŹNIARSKIEJ.

L. p.	Przedmioty	Ilość godzin tyg. klasy			Razem
		I	II	III	
	A. Zajęcia praktyczne w pracowni:				
	a) Krawiecczyzna	6	15	28	49
	b) Bieliźniarstwo	16	10	—	26
		22	25	28	75
	B. Zawodowe:				
1	Wiadomości o materjałach i narzędziach	2	2	—	4
2	Organizacja warsztatu rzemieślniczego	—	—	2	2
3	Rysunki	4	2	2	8
		6	4	4	14
	C. Ściśle związane z zawodem:				
4	Rachunki	3	3	—	6
5	Nauka o Polsce współczesnej	—	—	2	2
6	Nauka o człowieku	—	—	2	2
		3	3	4	14
	D. Bezpośrednio niezwiązane z zawodem:				
7	Religja	1	1	1	3
8	Język polski	3	3	2	8
9	Ćwiczenia cielesne	2	2	2	6
10	Śpiew	1	—	—	1
11	Gospodarstwo domowe	—	3	—	3
		7	9	5	21
		38	41	41	120

Ponadto:

a. 10 min. gimnastyki codziennie,
b. 2 godz. tyg. zabaw, gier i sportów,
c. 1 godz. mies. obowiązkowych audycyj muzycznych,
d. 1 godz. tyg. chóru dla kl. II i III.

 liwie najbardziej zbliżoną do organizacji, stosowanej w zakładach rzemieślniczych. Nauczanie krawiecczyzny i bieliźniarstwa ma się opierać nietylko na pracy indywidualnej, systematycznej, na przedmiotach programowych, t. zn. na wykonywaniu przez jedną uczenicę całości użytkowego przedmiotu odzieżowego, lecz również na pracach zespołowych, polegających na tworzeniu niewielkich zespołów uczenic z poszczególnych klas, które samodzielnie, stosując prawidłową, możliwie zbliżoną do życia, metodę organizowania pracy, pod kierunkiem i nadzorem nauczycielki, wykonywują przedmioty odzieżowe zbiorowo. Prace zespołowe mają na celu wyrobienie właściwego tempa pracy i przysposobienia uczenic do t. zw. systemu „pracownianego". W pracach zespołowych wystąpią też te cechy psychiczne, których rozwijanie i doskonalenie jest przedmiotem wychowawczych zabiegów w szkole, jako to: obowiązkowość, umiejętność organizowania pracy, inicjatywa, spostrzegawczość, poczucie odpowiedzialności i t. p.

II.

Praktyczna nauka krawiecczyzny i bieliźniarstwa odbywa się w warsztacie szkolnym i ma na celu przygotowanie zawodowe uczenic przez należyte usprawnienie ich w wykonywaniu czynności krawiecko-bieliźniarskich, przez wyrobienie umiejętności korzystania z urządzeń warsztatowych, narzędzi i przyrządów, związanych z pracą zawodową oraz przyswojenie umiejętności organizowania pracy w zakresie potrzeb warsztatu krawiecko-bieliźniarskiego. Wytyczne szczegółowe zajęć warsztatowych ujęte są czynnościami i obejmują: krój, modelowanie, szycie ręczne i maszynowe, mierzenie, prasowanie i zajęcia uzupełniające. Materjał nauczania zajęć praktycznych jest rozłożony na 3 klasy i obejmuje ogółem 2550 godzin pracy. Zajęcia warsztatowe są oparte na wykonywaniu przedmiotów użytkowych.

Wiadomości o materjałach i narzędziach ujęte w granicach potrzeb rzemiosła, mają wyrobić w uczenicach umiejętność rozpoznawania (bez pomocy przyrządów) charakterystycznych cech materjałów włóknistych i ich właściwości (określanie zalet i wad materjałów) oraz zaznajomić z maszynami i narzędziami używanemi w zawodzie. Podstawą nauczania mają być ćwiczenia praktyczne na materjale czerpanym z pracowni krawiecko-bieliźniarskiej.

Organizacja warsztatu rzemieślniczego — obejmuje organizację warsztatu z punktu widzenia prawnego, finansowego, urządzenia lokalu, wyposażenia i t. p., oraz organizację pracy i prowadzenie warsztatu pod względem technicznym i handlowym z zastosowaniem najprostszych, dostosowanych do potrzeb i możliwości małego przedsiębiorstwa, sposobów rejestracji i kontroli. Nauczanie „organizacji" ma charakter wy-

bitnie praktyczny i powinno się opierać na ćwiczeniach, do których materjał winien być czerpany przedewszystkiem z warsztatu krawiecko-bieliźniarskiego i życia praktycznego. Rysunki mają wyrobić sprawność w technice rysunkowej (wyrobić poczucie miary, proporcji, kształtu, linji, płaszczyzny i bryły) oraz zaprawić uczenice do umiejętnego posługiwania się środkami plastycznemi zgodnie z materjałem, techniką wykonania i przeznaczeniem przedmiotu. Mają one również na celu wyrobienie estetyczne przyszłych rzemieślniczek i zaprawienie do umiejętnego posługiwania się żurnalem i motywem zdobniczym. Materjał nauczania rysunków obejmuje: kreślenia, ćwiczenia odręczne i plastyczne, ćwiczenia kolorystyczne, przegląd żurnali i ćwiczenia w zastosowaniu form zdobniczych. Rysunki mają być ściśle związane z zajęciami warsztatowemi. Rachunki — są przedmiotem pomocniczym ściśle związanym z zawodem. Nauczanie rachunków ma pogłębić i rozszerzyć wiadomości i sprawności, osiągnięte przez młodzież w szkole powszechnej, przygotować do pewnego i sprawnego wykonywania działań arytmetycznych oraz zaprawić do biegłego stosowania tych umiejętności w życiu codziennem, a w szczególności w pracy zawodowej. Materjał do zadań i ćwiczeń ma być czerpany głównie z dziedziny zawodowej. Nauka o Polsce współczesnej ma zapoznać młodzież z podstawowemi wiadomościami z geografji Polski, ze szczególnem uwzględnieniem geografji gospodarczej, oraz z głównemi wydarzeniami z dziejów Polski od r. 1914; ma też zaznajomić młodzież z podstawami ustroju politycznego i społeczno-gospodarczego Państwa jak również z obowiązkami i prawami rzemieślniczki - obywatelki. Materjał nauczania ma być ujmowany w sposób informacyjno-popularny i rozpatrywany na tle konkretnych danych z życia gospodarczego, państwowego i społecznego. Nauka o człowieku obejmuje wiadomości praktyczne z dziedziny higjeny osobistej, zawodowej i społecznej, ze szczególnem uwzględnieniem potrzeb zawodu.

Wytyczne programowe dla przedmiotów niezwiązanych bezpośrednio z zawodem wskazują, co następuje: Religja ma na celu pogłębienie życia religijnego młodzieży i obejmuje naukę i życie Chrystusa Pana oraz wynikające z niej prawdy wiary i moralności, jak również życie chrześcijańskie w obrzędach kościoła.

Język polski ma wyrobić umiejętność poprawnego wyrażania myśli i uczuć w mowie i piśmie, zaznajomić młodzież z dostępnemi dla jej wieku przejawami kultury polskiej na podstawie odpowiednio dobranych wartościowych utworów literackich oraz wzbudzić i pogłębić zamiłowanie do czytania wartościowej książki. Jednocześnie nauczanie języka polskiego ma też na celu budzenie i rozwijanie uczuć obywatelskich, moralnych i estetycznych. Ćwiczenia cielesne mają podtrzymywać i rozwijać zdrowie organizmu, wyćwiczyć sprawność cielesną, wdrożyć do stałego jej utrzymywania, oraz utrwalać i rozwijać nawyki higjeniczne. „Wy-

 tyczne" zwracają uwagę na konieczność jak najszerszego stosowania sportów, gier i zabaw. Śpiew i chór — „Wytyczne" przewidują opanowanie przez młodzież pewnego zasobu wybranych pieśni i przez to umuzykalnienie młodzieży, rozwinięcie zamiłowania do pieśni, szczególniej rodzimej, oraz przygotowanie do udziału w zespołach śpiewaczych. Gospodarstwo domowe objąć ma podstawowe wiadomości i umiejętności niezbędne do samodzielnego prowadzenia domu, a więc to co dotyczy urządzenia mieszkania, utrzymania porządków, odżywiania i organizacji pracy domowej. Nauczanie ma być ściśle dostosowane do przyszłych warunków życiowych absolwentek szkoły krawiecko-bieliźniarskiej.

J. B.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH ZAGRANICĄ.

III. W ANGLJI.

Szkolnictwo angielskie było budowane oddawna wysiłkiem własnym samego społeczeństwa i jego poszczególnych organizacyj, w Anglji bowiem cechą charakterystyczną stosunku państwa do społeczeństwa jest pozostawienie jak najszerszego pola inicjatywie społecznej i ograniczenie w stosunku do niej ingerencji aparatu państwowego. Odpowiednio do tego istnieje w szkolnictwie angielskiem dość duża różnorodność form i trudno mówić o niem jako o czemś zupełnie jednolitem. Nie jest rzeczą łatwą naszkicowanie obrazu ogólnego tego szkolnictwa oraz podanie zwięzłego a dokładnego opisu sposobów kształcenia nauczycieli. Przedewszystkiem należy tu zauważyć, że rola i stanowisko szkoły powszechnej w ogólnym systemie szkolnym Anglji jest nieco inna, niż na kontynencie Europy, jak to widać z następujących danych, dotyczących szkolnictwa angielskiego.

Nauka szkolna obowiązuje od 5 do 14 lat. 91% dzieci w wieku szkolnym uczęszcza do szkół, korzystających z subwencyj państwowych. Klasy dziecięce szkół powszechnych przyjmują dzieci od 3 lat. Oprócz tego istnieją szkoły - żłobki (nursery schools), które przyjmują dzieci od 2 lat. Szkoła początkowa jest obowiązująca tylko dla tych dzieci, które nie otrzymują kształcenia równoważnego. Po 5 lub 6 latach nauki w szkołach powszechnych (a więc w wieku 10 lub 11 lat) uczniowie mogą przejść do szkoły średniej ogólnokształcącej. Po ukończeniu 12 lat mogą wstępować do niższych szkół zawodowych (junior technical schools), w których nauczanie trwa 3 lata. Oprócz tego istnieją t. zw. szkoły centralne (central schools) dla młodzieży od 11 do 15 lat; szkoły te zawierają oddziały: handlowy, techniczny i t. d. Młodzież, która się nie uczy w żadnej z wymienionych szkół średnich, ma obowiązek uczęszczania do szkoły powszechnej do wieku lat 14, poczem może przejść do szkoły uzupełniającej (continuation part time classes). Szkoły średnie przygotowują uczących się do wyższych szkół zawodowych, do zakładów kształcenia nauczycieli i do uniwersytetu.

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych zasadniczo odbywa się w t. zw. training colleges, które przyjmują kandydatów po ukończeniu szkoły średniej i osiągnięciu wieku lat 18. Nauczanie w tych zakładach trwa 2 lata i daje możność zdobycia zaświadczenia o przygotowaniu do pracy pedagogicznej. Szkoły te będziemy nadal w szkicu niniejszym nazywali normalnemi zakładami kształcenia nauczycieli lub wprost s z k o ł a m i n o r m a l n e m i, idąc za terminologją francuską, która jest dość rozpowszechniona nietylko na kontynencie, ale i za oceanem (amerykańskie normal schools).

Równolegle z temi bardziej współczesnemi formami kształcenia nauczycieli pełnowartościowych utrzymują się aż do ostatnich czasów dawne formy przygotowania uproszczonego. Te dawne formy znane są pod nazwami „pupil teachership" oraz „student teachership". Pierwsza z nich rozpowszechniła się w Anglji w drugiej połowie 19 wieku, a była wprowadzona przez Radę Wychowania (Council of Education) w r. 1846 na wzór systemu, stosowanego w Holandji. Istota tego sposobu kształcenia nauczycieli polega na tem, że po ukończeniu szkoły powszechnej kandydaci do zawodu nauczycielskiego odbywają praktykę również w szkole powszechnej. Praktyka ta z reguły odbywa się w takich szkołach, które posiadają warunki odpowiednie do kształcenia praktykantów. Szkoły tego rodzaju nazywają się ośrodkami przysposobienia nauczycieli (training centres). Praktyka w nich polega na: a) obserwowaniu pracy nauczycieli doświadczonych; b) przygodnem wyręczaniu tych nauczycieli i okazywaniu im pomocy w miarę potrzeby; c) kształceniu się w zawodzie pod kierunkiem tychże doświadczonych nauczycieli w godzinach popołudniowych. Początkowo powyżej opisane terminatorstwo było uważane za podstawowy sposób kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Najlepsi z tych praktykantów byli przeznaczani do dalszego kształcenia się zawodowego w szkołach normalnych, inni mogli otrzymać od władz szkolnych zaświadczenie, uprawniające do nauczania w szkołach powszechnych w charakterze sił drugorzędnych. Po roku 1926 nauczyciele, którzy otrzymali tylko opisane powyżej przysposobienie uproszczone, są dopuszczani jedynie do szkół niżej zorganizowanych, przeważnie wiejskich, a udzielane im zezwolenia do pełnienia obowiązków nauczycielskich są zawsze tylko tymczasowe.

Przed rokiem 1926 rozpowszechniony też był, a i obecnie nie zanikł ostatecznie, sposób kształcenia się na nauczycieli szkoły powszechnej w czasie nauki w szkole średniej ogólnokształcącej. Ta forma kształcenia polegała na tem, że jeden rok nauki w szkole średniej ogólnokształcącej był podzielony pomiędzy obserwację i praktykę w szkole powszechnej a dalsze kształcenie się w szkole średniej. Ten okres nauki kombinowanej był znany pod nazwą „student - teacher - year". W końcu kursu po zdaniu odpowiednich egzaminów, kandydat do zawodu nauczycielskiego mógł: 1) wstąpić do szkoły normalnej; 2) studjować na wydziale kształcenia nauczycieli przy uniwersytecie (training department of university) lub też 3) pozostać nauczycielem niedyplomowanym (uncertificated). Zakłady pierwszego z wymienionych typów dawały kurs dwuletni; zakłady drugiego typu — początkowo kurs trzyletni, a po roku 1911 kurs czteroletni, przyczem pierwsze trzy lata były przeznaczone na przygotowanie do stopnia akademickiego, czwarty zaś — na kształcenie zawodowe.

Powyżej wymienione, bardzo różnorodne, zawiłe i niezawsze pełnowartościowe formy kształcenia nauczycieli zostały poddane rewizji krytycznej przed 10 laty. W tym celu w roku 1923 rząd powołał komitet,

którego sprawozdanie zostało opublikowane w roku 1925. Komitet, rozważywszy sposoby rekrutowania nauczycieli, wypowiedział się przeciwko korzystaniu z pracy pomocniczej młodocianych nauczycieli - praktykantów, którzy nie osiągnęli wieku lat 16. Nadto Komitet wypowiedział opinję, że najskuteczniejszą metodę uzyskania dostatecznego dopływu do zawodu nauczycielskiego sił wartościowych i odpowiednio wykwalifikowanych widziałby w zapewnieniu zadawalającego wynagrodzenia za pracę nauczycielską, w ciągłości pracy, zabezpieczeniu emerytalnem, doskonaleniu warunków życia szkolnego i niestosowania zbytniej (niewłaściwej, „undue", kontroli administracyjnej. Komitet wypowiedział się za wyeliminowaniem nauczycieli pomocniczych i niedyplomowanych, wypowiedział się negatywnie o systemach przysposobienia nauczycieli przy szkołach powszechnych lub średnich („pupil-teacher" i „student-teacher"), przewidział jednak, że byłoby trudno zrezygnować z tych form kształcenia nauczycieli odrazu w całym kraju; w związku z tem Komitet uznał, że nawet „pupil teachership" może być tolerowany w okręgach wiejskich, gdzie szkoły średnie i wyższe są mało dostępne; podobnie i w sprawie „student teacherschip" władze lokalne nie zostały skrępowane kategorycznemi przepisami. Komitet uznał, że pomysł, aby wszyscy nauczyciele szkół powszechnych mieli być kształceni w uniwersytetach, jest nierealny, zalecił wszakże ściślejszy związek pomiędzy zakładami kształcenia nauczycieli a uniwersytetami. Na podstawie prac tego Komitetu zostały wydane w roku 1926 nowe przepisy, regulujące sposoby kształcenia nauczycieli.

Nowy regulamin rezygnuje z przedwczesnych decyzyj o wyborze zawodu. Chłopcy i dziewczęta w wieku lat 11—12 mogą wstępować do szkoły średniej (secondary school) i pobierać tam wykształcenie o g ó l n e, nie będąc przeznaczonymi zgóry do zawodu nauczycielskiego lub jakiejkolwiek innej profesji. W wieku lat 16 mogą dopiero stawać się kandydatami (kami) do zawodu nauczycielskiego i korzystać w bursach z miejsc, ofiarowywanych przez lokalne czynniki oświatowe (education authorities) tym uczącym się w szkołach średnich, którzy mają odpowiednie dyspozycje i zamierzają poświęcić się zawodowi nauczycielskiemu w szkołach powszechnych. Przyznanie tym kandydatom t. zw. „bursarships" zapewniają darmową naukę i środki utrzymania na 1 rok lub 2 lata ich pobytu w szkole średniej. Dopiero po zdaniu egzaminu z kursu szkoły średniej (first secondary school examinations) i po osiągnięciu lat 18 kandydaci do zawodu nauczycielskiego mogą wstąpić do szkoły normalnej, jeżeli zaś chcą wstąpić na wydział kształcenia nauczycieli przy uniwersytecie, to muszą mieć ukończonych lat 17 i świadectwo dojrzałości (matriculation certificat) albo conajmniej pierwsze egzaminy ze szkoły średniej z ocenami dostatecznie wysokiemi. Wskutek ograniczonej pojemności zakładów kształcenia nauczycieli dostęp do szkół normalnych i wydziałów kształcenia nauczycieli na uniwersytetach odbywa się na za-

 sadzie selekcji. Wiek i wymagania egzaminowe stanowią przytem pewne minimum, któremu mają czynić zadość zgłaszający się kandydaci. Oprócz tego kandydaci powinni posiadać zdrowie i charakter odpowiednie do zawodu nauczycielskiego, a nadto w większości wypadków muszą odbyć konferencję wstępną, mającą na celu ustalenie ich przydatności do zawodu. W wyniku tej procedury dobór kandydatów jest oparty na zasadzie współzawodnictwa: najlepsi z nich idą do zakładów kształcenia nauczycieli przy uniwersytetach, bezpośrednio następujący po nich co do wartości — do szkół normalnych, wreszcie ci kandydaci, którzy nie zdobyli dostępu do zakładów kształcenia nauczycieli w charakterze studentów zwykłych, mogą stać się nauczycielami niedyplomowanymi lub znaleźć miejsce w jakichś zakładach w charakterze wolnych słuchaczów, ponosząc z własnych środków cały koszt dalszego kształcenia się w zawodzie. Kandydaci, którzy wstępują do zakładów kształcenia nauczycieli, jako studenci zwykli (recognised students), muszą podpisać deklarację, że zamierzają skończyć kurs i poświęcić się pracy nauczycielskiej w szkole publicznej, w rozumieniu, że jedynie ten zamiar uprawnia ich do korzystania z funduszów publicznych, przeznaczonych na kształcenie nauczycieli, które jest zorganizowane na zasadach bezpłatności, względnie nawet zapomóg, udzielanych studjującym.

W powyżej wspomnianym regulaminie kształcenia nauczycieli, zamiast szczegółowego planu zajęć oraz wymagań na egzaminie, znajduje się ujęte w ogólnej formie stwierdzenie, że kurs wykształcenia i przysposobienia zawodowego w szkole normalnej musi być ujęty w odpowiedni program i musi zawierać systematyczne studja nad zasadami i praktyką nauczania, przyczem przy końcu studjów studenci mają być poddani odpowiednio zorganizowanemu egzaminowi. Nadto regulamin przewiduje, że przy tych uczelniach ma być zorganizowana praktyka nauczania w odpowiednio dobranych lub specjalnie w tym celu zorganizowanych szkołach pod właściwą kontrolą: studenci, nie posiadający dostatecznego doświadczenia nauczycielskiego, muszą poświęcić przynajmniej 12 tygodni na praktykę tego rodzaju.

Pomiędzy nauczającymi w szkołach normalnych spotyka się w coraz większej ilości kobiety i mężczyzn o wykształceniu uniwersyteckiem i ze stopniami naukowemi, które odpowiadają odbytym studjom specjalnym w zakresie jednego lub dwóch przedmiotów. Ponadto posiadają oni zazwyczaj pewne doświadczenie nauczycielskie, jakkolwiek niezawsze nabyte w szkołach powszechnych, co jest przedmiotem krytyki, wykazującej pewną rozbieżność pomiędzy pracą szkół normalnych a praktycznemi potrzebami szkół powszechnych. Stare rozróżnienie pomiędzy treścią przedmiotu a metodami jego nauczania, które było dawniej silnie podkreślane przez podział wykładów między nauczycieli przedmiotów i nauczycieli metodyki, obecnie zanikło. Każdy wykładowca jest odpowiedzialny zarówno

za rzeczową stronę przedmiotu, jak i za metodykę jego nauczania, a nawet za organizację okresów obserwacji i pokazów po szkołach. Przedmioty zawodowe — zasady i teorja, historja i psychologja wychowania — są przydzielane wykładowcom przedmiotów wychowawczych, na nich też ciąży główna odpowiedzialność za zorganizowanie praktyki nauczycielskiej studentów. Wynagrodzenie nauczycieli, pracujących w szkołach normalnych, jest nieco wyższe od wynagrodzenia, pobieranego przez nauczycieli szkół średnich.

Do roku 1929 ministerstwo oświecenia publicznego (Board of Education) ustalało swemi przepisami kurs nauk oraz program egzaminu w szkołach normalnych. Potem nastąpiło porozumienie pomiędzy czynnikami oświatowemi (The Departmental Committee, The Board of Education, and The Committee on Universities and Training Colleges), na skutek którego utworzono 12 grup regjonalnych, zawierających uniwersytety i szkoły normalne, powierzając im zadanie ustalenia norm kursów i egzaminów. Każdą z tych grup regjonalnych zarządza przedstawicielstwo (Representative Body) znane pod różnemi nazwami w różnych miejscach, a składające się z przełożonych uniwersytetu danego okręgu, przełożonych szkół normalnych oraz miejscowych władz oświatowych (Education Authorities) i administracji. Prace takiego komitetu opierają się zazwyczaj na współdziałaniu organizacyj pomocniczych. Tak np. komitet, zarządzający szkołami normalnemi w Yorkshire (Board of Administration for Yorkshire Training Colleges), korzysta z pracy trzech organizacyj, którerni są: a) komisja doradcza, reprezentująca wszystkie typy szkół, uniwersytety, szkoły normalne, miejscowe władze oświatowe, a zajmująca się badaniem sposobów doskonalenia kształcenia nauczycieli oraz opracowywaniem odpowiednich rad i wniosków; b) komisja do badania programów i dobierania zespołów egzaminujących; c) komisja egzaminatorów, mająca na celu dobieranie i uchwalanie tematów egzaminacyjnych oraz rozpatrywanie sprawozdań egzaminatorów miejscowych i zamiejscowych. Każda z tych 12 grup regjonalnych ma prawo pobierania opłat za egzaminy, które są opłacane częściowo przez zdających, częściowo zaś finansowane ze środków państwowych. W celu zapewnienia pewnej jednolitości wymagań utworzono centralny komitet doradczy, składający się z 25 członków, a mianowicie 8 przedstawicieli uniwersytetów, 4 miejscowych władz oświatowych, 4 kierowników szkół normalnych, 4 przedstawicieli zespołów nauczycielskich szkół normalnych, 5 przedstawicieli zawodu nauczycielskiego.

Ponieważ opisany w punkcie poprzednim system jest organizacją nową i ma charakter próbny, przeto w dobieraniu programów i ustalaniu wymagań egzaminacyjnych istnieje tendencja opierania się na tradycji, ustalonej przez ministerstwo oświecenia w okresie jego kontroli w tych sprawach. Naogół założeniem organizacji zajęć w szkołach normalnych jest nastawienie ich w jednym kierunku — zawodowego przygotowania

 kandydatów. Podczas gdy nauczanie poszczególnych przedmiotów jest z reguły na poziomie wyższym, niż w szkole średniej ogólnokształcącej, zakłada się, że winno mieć ono na widoku potrzeby praktyki szkolnej. Poza tem daje się możność studentowi wyboru jednego przedmiotu dla osiągnięcia w nim wyższego poziomu wiedzy. Kurs nauczania w szkole normalnej jest podzielony na trzy grupy przedmiotów: 1) zawodowych; 2) ogólnokształcących; 3) wybranych jako specjalne przez studjującego. W roku 1931 w okręgu Yorkshire egzaminowano z następujących przedmiotów:

I. Przedmioty zawodowe.

1) Zasady i praktyka nauczania.
2) Higjena.
3) Ćwiczenia cielesne (teorja i praktyka).

II. Przedmioty ogólnokształcące.

A. 1) Angielski.
2) Historja.
3) Geografja.
4) Matematyka.
5) Zasady nauk ścisłych (tylko poziom wyższy).
6) Francuski (tylko poziom wyższy).
7) Fizyka (tylko poziom wyższy).
8) Chemja (tylko poziom wyższy).
9) Biologja (tylko poziom wyższy).

B. 1) Muzyka (teorja i praktyka).
2) Rysunek.
3) Szycie i roboty ręczne dla kobiet.
4) Roboty ręczne dla mężczyzn (tylko poziom wyższy).
5) Ogrodnictwo (tylko poziom wyższy).

Z powyżej wymienionych przedmiotów dokonywało się wyboru według reguł następujących. Wszyscy studenci zdają egzaminy z przedmiotów zawodowych. Z przedmiotów ogólnokształcących mogą zdawać: 1) cztery przedmioty na poziomie zwykłym; 2) dwa przedmioty na poziomie zwykłym, jeden na wyższym; 3) jeden na zwykłym poziomie, dwa na wyższym. Język angielski musi być zawsze jednym z przedmiotów zdawanych. Przy każdym z tych sposobów wybór musi być dokonany z obu grup A i B.

Kandydaci, którzy zdali egzamin ostateczny przed jedną z komisyj regjonalnych i otrzymali zaświadczenie od inspektora szkolnego o zdolności do praktyki nauczycielskiej, otrzymują tymczasowe świadectwa

nauczycielskie. Ministerstwo zachowało ten swój wgląd przez inspektorów w nadawanie uprawnień do nauczania, troszcząc się o odpowiedni poziom wartości nauczycieli w całym kraju. Inspektorowie ministerstwa mogą też w porozumieniu z komisją egzaminującą brać udział w egzaminach. Kandydaci, którzy otrzymali zaświadczenie regjonalnych komisyj egzaminacyjnych a swą praktyką nauczycielską w ciągu roku próbnego zadowolili inspektorat szkolny, zostają uznani za nauczycieli dyplomowanych.

Oprócz powyżej opisanego sposobu kształcenia nauczycieli w szkołach normalnych, kształcenie nauczycieli odbywa się też przy uniwersytetach. Ponieważ uniwersytety stawiają kandydatom wymagania wyższe od szkół normalnych, przeto kształci się tu młodzież bardziej ambitna i posiadająca dalej idące zamierzenia życiowe. Przytem ta część studjujących na wydziałach kształcenia nauczycieli przy uniwersytetach, która zdobywa stopnie naukowe, odpływa przeważnie na posady nauczycielskie w szkołach średnich.

Zalecenia, objęte powyżej streszczonym regulaminem, jakkolwiek realizowane bardzo ostrożnie i z daleko idącą tolerancją względem stosunków lokalnych, już w najbliższych latach po ich opublikowaniu dały pożądane wyniki. Tak np. w roku 1930 liczba odbywających praktykę nauczycielską w roli t. zw. „pupil-tearchers" w „training centres" spadła do ¼ liczby z roku 1927, liczba przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego w szkołach średnich („student-teachers") w temże trzyleciu spadła do ⅓. Natychmiastowe zupełne wyeliminowanie uproszczonych sposobów przygotowania nauczycieli nie było uważane za celowe, a nawet utrzymała się kategorja nauczycieli, zwanych uzupełniającymi, od których nie wymaga się ani wykształcenia fachowego, ani wyćwiczenia w zawodzie nauczycielskim. Kandydat taki może otrzymać posadę nauczyciela jedynie na podstawie zaświadczenia inspektora szkolnego, że nadaje się do tej roli ze względu na wiek, zdrowie i dyspozycje ogólne, uzdalniające go do nauczania. Obecnie kandydaci tego rodzaju są zatrudniani jedynie na podstawie umowy tymczasowej i tylko w niższych klasach szkół wiejskich.

W przeciwstawieniu do tego, co jest w innych krajach, szkoły normalne w Anglji nie są zakładami państwowemi: są one podtrzymywane przez państwo, ale od roku 1928, w którym nowy system wszedł w życie, zakłady te nie są nadal przez państwo kontrolowane. W roku 1930—31 było 74 dwuletnich szkół normalnych, z których 22 były zorganizowane przez lokalne władze oświatowe, 1 przez uniwersytet; 51 przez inne organizacje, jak Kościół Anglikański, Kościół Rzymsko-Katolicki i t. p. Szkoły normalne są albo internatowe, albo dla przychodzących, albo też takie, w których część uczniów korzysta z internatu, a część przychodzi tylko na zajęcia szkolne. Ministerstwo oświaty bierze udział w kosztach wznoszenia budynków szkół

 normalnych, ich utrzymania oraz wypłaty poborów nauczycielskich, a także kosztów utrzymania uczących się. Przeciętna wysokość tego udziału wynosi nieco więcej połowy kosztów ogólnych. Zwrot przez ministerstwo władzom miejscowym kosztów nauki i utrzymania uczących się jest oparty na zasadzie pogłównego i odbywa się według stawek następujących w funtach rocznie: za chłopców za naukę 28, za utrzymanie 43; za dziewczęta za naukę 26, za utrzymanie 34.

(Źródła. 1) L'organisation de l'instruction publique dans 53 Pays. Genève. Bureau international d'éducation; 2) Studies in comparative education by J. L. Kandel, London 1933; 3) A Cyclopedia of Education edited by P. Monroe, London 1914).

B. B.

Z MATERJAŁÓW LICZBOWYCH MINISTERSTWA W. R. i O. P.

WYŻSZE KLASY GIMNAZJALNE W R. 1934/35 — W/G. DANYCH TYMCZASOWYCH.

I. GIMNAZJA WEDŁUG NAJWYŻSZEJ KLASY (BEZ „KLAS GIMNAZJALNYCH" PRZY SEMINARJACH NAUCZYCIELSKICH)

	ogółem	z najwyższą klasą nowego ustroju		z najwyższą klasą dawnego ustroju			
		I	II	V	VI	VII	VIII
A. GIMNAZJA OGÓŁEM							
Ogółem	**729**	**2**	**13**	**6**	**27**	**13**	**668**
w miejscowościach 1-no szkolnych	152	1	5	—	4	—	142
„ 2-u „	89	—	1	—	4	—	84
„ 3 — 5-cio „	144	—	3	—	5	7	129
„ 6 — 10-cio „	89	1	1	—	4	2	81
„) 10-cio „	255	—	3	6	10	4	232
B. GIMNAZJA PAŃSTWOWE							
Ogółem	**290**	—	**1**	—	**2**	—	**287**
w miejscowościach 1-no szkolnych	76	—	1	—	2	—	73
„ 2-u „	50	—	—	—	—	—	50
„ 3 — 5 cio „	61	—	—	—	—	—	61
„ 6 — 10-cio „	36	—	—	—	—	—	36
„) 10-cio „	67	—	—	—	—	—	67
C. GIMNAZJA NIEPAŃSTWOWE							
Ogółem	**439**	**2**	**12**	**6**	**25**	**13**	**381**
w miejscowościach 1-no szkolnych	76	1	4	—	2	—	69
„ 2-u „	39	—	1	—	4	—	34
„ 3 — 5-cio „	83	—	3	—	5	7	68
„ 6 — 10-cio „	53	1	1	—	4	2	45
„) 10-cio „	188	—	3	6	10	4	165

Obszar	Miejscowości															
	Ogółem	bez VI kl.	z liczbą uczniów w VI klasie													
			1—10	11—20	21—30	31—40	41—60	61—80	81—100	101—150	151—200	201—250	251—300	301—400	401—500	) 500
POLSKA Ogółem	**278**	**17**	**10**	**41**	**47**	**34**	**44**	**27**	**10**	**18**	**12**	**6**	**2**	**2**	**1**	**7**
miejscowości 1-no szkolne	164	17	9	39	44	26	23	6	—	—	—	—	—	—	—	—
„ 2-u „	50	—	1	2	2	6	19	13	3	4	—	—	—	—	—	—
„ 3—5-cio „	42	—	—	—	1	2	2	8	7	14	7	1	—	—	—	—
„ 6—10-cio „	14	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	5	2	1	1	—
„) 10-cio „	8	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	7
1. ter. Centralne Ogółem	**99**	**7**	**2**	**15**	**18**	**13**	**14**	**11**	**4**	**4**	**5**	**2**	—	**1**	—	**3**
miejscowości 1-no szkolne	60	7	2	14	17	11	7	2	—	—	—	—	—	—	—	—
„ 2-u „	15	—	—	1	—	2	7	4	1	—	—	—	—	—	—	—
„ 3—5-cio „	15	—	—	—	1	—	—	5	3	4	2	—	—	—	—	—
„ 6—10-cio „	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	2	—	1	—	—
„) 10-cio „	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
2. ter. Wschodnie Ogółem	**32**	**3**	—	—	**6**	**9**	**6**	—	**1**	**4**	**1**	**1**	—	—	—	**1**
miejscowości 1-no szkolne	20	3	—	—	6	8	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
„ 2-u „	3	—	—	—	—	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—
„ 3—5-cio „	7	—	—	—	—	—	1	—	1	4	1	—	—	—	—	—
„ 6—10-cio „	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—
„) 10-cio „	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
3. ter. Zachodnie Ogółem	**53**	**4**	**6**	**14**	**7**	**6**	**6**	**4**	—	**3**	**1**	—	**1**	—	—	**1**
miejscowości 1-no szkolne	35	4	5	14	6	3	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
„ 2-u „	11	—	1	—	1	2	3	3	—	1	—	—	—	—	—	—
„ 3—5-cio „	5	—	—	—	—	1	—	1	—	2	1	—	—	—	—	—
„ 6—10-cio „	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—
„) 10-cio „	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
4. ter. Śląskie Ogółem	**16**	—	—	**3**	**3**	—	**1**	**3**	**1**	**3**	—	**2**	—	—	—	—
miejscowości 1-no szkolne	6	—	—	2	3	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—
„ 2-u „	3	—	—	1	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—
„ 3—5-cio „	6	—	—	—	—	—	1	1	1	2	—	1	—	—	—	—
„ 6—10-cio „	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—
„) 10-cio „	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5. ter. Południowe Ogółem	**78**	**3**	**2**	**9**	**13**	**6**	**17**	**9**	**4**	**4**	**5**	**1**	**1**	**1**	**1**	**2**
miejscowości 1-no szkolne	43	3	2	9	12	4	10	3	—	—	—	—	—	—	—	—
„ 2-u „	18	—	—	—	1	1	7	5	2	2	—	—	—	—	—	—
„ 3—5-cio „	9	—	—	—	—	1	—	1	2	2	3	—	—	—	—	—
„ 6—10-cio „	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	1	1	—	1	—
„) 10-cio „	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	2

ter. Centralne obejmuje woj.: m. st. Warszawę, Warszawskie, Łódzkie, Kieleckie, Lubelskie i Białostockie.
„ Wschodnie „ „ Wileńskie, Nowogródzkie, Poleskie, Wołyńskie.
ter. Zachodnie „ „ Poznańskie, Pomorskie.
„ Południowe „ „ Krakowskie, Lwowskie, Stanisławowskie, Tarnopolskie.

Obszar		Ogółem	—	1—10	11—20	21—30	31—40	41—60	61—80	81—100	101—150	151—200	201—250	251—300	301—400	401—500	〉500
POLSKA	Ogółem	**23664**	—	**84**	**637**	**1177**	**1196**	**2154**	**1839**	**903**	**2155**	**2070**	**1321**	**530**	**674**	**411**	**8513**
miejscowości	1-no szkolne	4170	—	75	605	1100	912	1072	406	—	—	—	—	—	—	—	—
„	2-u „	2899	—	9	32	48	215	970	895	268	462	—	—	—	—	—	—
„	3—5-cio „	4483	—	—	—	29	69	112	538	635	1693	1187	220	—	—	—	—
„	6—10-cio „	3252	—	—	—	—	—	—	—	—	—	883	1101	530	327	411	—
„	〉10-cio „	8860	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	347	—	8513
1. ter. Centralne	Ogółem	**10056**	—	**15**	**225**	**468**	**449**	**700**	**753**	**362**	**498**	**906**	**447**	—	**327**	—	**4906**
miejscowości	1-no szkolne	1509	—	15	207	439	381	320	147	—	—	—	—	—	—	—	—
„	2-u „	814	—	—	18	—	68	380	260	88	—	—	—	—	—	—	—
„	3—5-cio „	1505	—	—	—	29	—	—	346	274	498	358	—	—	—	—	—
„	6—10-cio „	1322	—	—	—	—	—	—	—	—	—	548	447	—	327	—	—
„	〉10-cio „	4906	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4906
2. ter. Wschodnie	Ogółem	**2483**	—	—	—	**145**	**310**	**302**	—	**100**	**457**	**167**	**213**	—	—	—	**789**
miejscowości	1-no szkolne	567	—	—	—	145	275	147	—	—	—	—	—	—	—	—	—
„	2-u „	131	—	—	—	—	35	96	—	—	—	—	—	—	—	—	—
„	3—5-cio „	783	—	—	—	—	—	59	—	100	457	167	—	—	—	—	—
„	6—10-cio „	213	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	213	—	—	—	—
„	〉10-cio „	789	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	789
3. ter. Zachodnie	Ogółem	**2566**	—	**52**	**240**	**168**	**216**	**281**	**273**	—	**368**	**155**	—	**252**	—	—	**561**
miejscowości	1-no szkolne	653	—	43	240	142	101	127	—	—	—	—	—	—	—	—	—
„	2 u „	608	—	9	—	26	77	154	208	—	134	—	—	—	—	—	—
„	3—5-cio „	492	—	—	—	—	38	—	65	—	234	155	—	—	—	—	—
„	6—10-cio „	252	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	252	—	—	—
„	〉10-cio „	561	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	561
4. ter. Śląskie	Ogółem	**1253**	—	—	**49**	**74**	—	**53**	**197**	**87**	**345**	—	**448**	—	—	—	—
miejscowości	1-no szkolne	172	—	—	35	74	—	—	63	—	—	—	—	—	—	—	—
„	2-u „	188	—	—	14	—	—	—	72	—	102	—	—	—	—	—	—
„	3—5-cio „	665	—	—	—	—	—	53	62	87	243	—	220	—	—	—	—
„	6—10-cio „	228	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	228	—	—	—	—
„	〉10-cio „	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5. ter. Południowe	Ogółem	**7306**	—	**17**	**123**	**322**	**221**	**818**	**616**	**354**	**487**	**842**	**213**	**278**	**347**	**411**	**2257**
miejscowości	1-no szkolne	1269	—	17	123	300	155	478	196	—	—	—	—	—	—	—	—
„	2-u „	1158	—	—	—	22	35	340	355	180	226	—	—	—	—	—	—
„	3—5-cio „	1038	—	—	—	—	31	—	65	174	261	507	—	—	—	—	—
„	6—10-cio „	1237	—	—	—	—	—	—	—	—	—	335	213	278	—	411	—
„	〉10-cio „	2604	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	347	—	2257

III. UCZNIOWIE PROMOWANI W KLASACH V — VIII I UZYSKUJĄCY ŚWIADECTWA DOJRZAŁOŚCI W KOŃCU R. SZK. 1933/34.

Obszar	V kl.		VI kl.		VII kl.		VIII kl.			% promowanych				
	Uczniowie w dn. 15.VI—34 r.		Uczniowie w dn. 15.VI—34 r.		Uczniowie w dn. 15.VI—34 r.		Uczniowie w dn. 15.VI—34 r.		Uzyskujący świadectwa dojrzałości	z kl. V do VI	z kl. VI do VII	z kl. VII do VIII	dopuszczonych do egzaminu dojrzałości	uzyskujących świadectwa dojrzałości [1]
	ogółem	promowani	ogółem	promowani	ogółem	promowani	ogółem	promowani						
RZP. POLSKA	**24655**	**21276**	**20342**	**17438**	**18793**	**15775**	**17742**	**16445**	**13973**	**86,3**	**85,7**	**83,9**	**92,7**	**78,7**
1. Szkoły państwowe	13395	11374	10906	9282	10415	8729	9487	8931	7859	*84,9*	*85,1*	*83,8*	*94,1*	*82,8*
2. „ niepaństwowe z prawami	9503	8336	8167	7086	7365	6156	7190	6620	5609	*87,7*	*86,5*	*84,1*	*92,1*	*78,0*
3. „ „ bez praw	1757	1566	1269	1070	1062	890	1065	894	505	*89,1*	*84,3*	*83,8*	*83,9*	*47,4*
1. ter. Centralne	**10421**	**8843**	**9049**	**7585**	**8012**	**6475**	**7166**	**6519**	**5628**	**84,9**	**83,8**	**80,8**	**91,0**	**78,5**
1. Szkoły państwowe	4279	3532	3655	3024	3244	2591	2576	2394	2235	*82,5*	*82,7*	*79,9*	*92,9*	*86,8*
2. „ niepaństwowe z prawami	5486	4748	4889	4144	4313	3516	4161	3775	3174	*86,5*	*84,8*	*81,5*	*90,7*	*76,3*
3. „ „ bez praw	656	563	505	417	455	368	429	350	219	*85,8*	*82,6*	*80,9*	*81,6*	*51,0*
2. ter. Wschodnie	**2472**	**2150**	**2166**	**1833**	**1947**	**1631**	**1942**	**1758**	**1455**	**87,0**	**84,6**	**83,8**	**90,5**	**74,9**
1. Szkoły państwowe	1384	1192	1267	1055	1180	982	1058	979	898	*86,1*	*83,3*	*83,2*	*92,5*	*84,9*
2. „ niepaństwowe z prawami	793	723	650	567	573	483	663	596	476	*91,2*	*87.2*	*84.3*	*89,9*	*71,8*
3. „ „ bez praw	295	235	249	211	194	166	221	183	81	*79,7*	*84.7*	*85,6*	*82,8*	*36,6*
3. ter. Zachodnie	**2737**	**2313**	**2453**	**2088**	**2254**	**1895**	**2064**	**1914**	**1721**	**84,5**	**85,2**	**84,1**	**92,7**	**83,4**
1. Szkoły państwowe	1880	1555	1624	1365	1530	1280	1424	1329	1211	*82,7*	*84,1*	*83,7*	*93,3*	*85,0*
2. „ niepaństwowe z prawami	756	681	734	649	655	559	563	521	466	*90,1*	*88,4*	*85,3*	*92,5*	*82,8*
3. „ „ bez praw	101	77	95	74	69	56	77	64	44	*76,2*	*77,9*	*81,2*	*83,1*	*57,1*
4. ter. Śląskie	**1356**	**1165**	**985**	**840**	**905**	**713**	**895**	**801**	**665**	**85,9**	**85,3**	**78,8**	**89,5**	**74,3**
1. Szkoły państwowe	860	710	597	507	602	474	619	562	466	*82,6*	*84,9*	*78,7*	*90,8*	*79,4*
2. „ niepaństwowe z prawami	364	329	290	258	242	193	223	202	177	*90,4*	*89,0*	*79,7*	*90,6*	*79,4*
3. „ „ bez praw	132	126	98	75	61	46	53	37	22	*95,4*	*76,5*	*75,4*	*69,8*	*41,5*
5. ter. Południowe	**7669**	**6805**	**5689**	**5092**	**5675**	**5061**	**5675**	**5453**	**4504**	**88,7**	**89,5**	**89,2**	**96,1**	**79.4**
1. Szkoły państwowe	4992	4385	3763	3331	3859	3402	3810	3667	3049	*87,8*	*88,5*	*88,1*	*96,2*	*80,0*
2. „ niepaństwowe z prawami	2104	1855	1604	1461	1533	1405	1580	1526	1316	*88,2*	*91,5*	*91,7*	*96,6*	*83,3*
3. „ „ bez praw	573	565	322	293	283	254	285	260	139	*98,6*	*91,0*	*89,7*	*91,2*	*48,8*

[1]) Odsetek uzyskujących świadectwa dojrzałości podany w stosunku do ogólnej liczby uczniów w VIII-e klasie w dn. 15.VI.1934.

IV A. SPADEK LICZBY UCZNIÓW W KLASIE VI i VII W ROKU SZKOLNYM 1933/34 (POMIĘDZY DN. 15.IX-33 i 15.VI-34).

Obszar	VI kl. Liczba uczniów w dn. 15 IX.33	VI kl. Liczba uczniów w dn. 15.VI.34	VI kl. Różnica	VII kl. Liczba uczniów w dn. 15.IX.33	VII kl. Liczba uczniów w dn. 15.VI.34	VII kl. Różnica	% spadku VI	% spadku VII
RZP. POLSKA	**21256**	**20342**	**— 914**	**19534**	**18793**	**— 741**	**— 4,3**	**— 3,8**
1. ter. Centralne	9317	9049	— 268	8330	8012	— 318	— 2,9	— 3,8
2. ,, Wschodnie	2407	2166	— 241	2064	1947	— 117	— 10,0	— 5,7
3. ,, Zachodnie	2399	2453	+ 54	2206	2254	+ 48	+ 2,3	+ 2,2
4. ,, Śląskie	1086	985	— 101	993	905	— 88	— 9,3	— 8,9
5. ,, Południowe	6047	5689	— 358	5941	5675	— 266	— 5,9	— 4,5

IV B. SPADEK LICZBY UCZNIÓW W KLASIE VI I VII W OKRESIE WAKACYJNYM POMIĘDZY KOŃCEM R. SZK. 1933/34 I POCZĄTKIEM R. SZK. 1934/35 (15.VI.34—15.IX.34)

Obszar	VI kl. Liczba uczniów w dn. 15.VI-34	VI kl. Liczba uczniów w dn. 15.IX-33	VI kl. Różnica	VII kl. Liczba uczniów w dn. 15.VI-34	VII kl. Liczba uczniów w dn. 15.IX-34	VII kl. Różnica	% spadku VI	% spadku VII
1. UCZNIOWIE OGÓŁEM (PROMOWANI Z ROKU UBIEGŁEGO I DRUGOROCZNI)								
RZP. POLSKA	**24180**	**22818**	**—1362**	**20456**	**17960**	**—2496**	**— 5,6**	**— 12,2**
1. ter. Centralne	10307	9596	— 711	9122	7619	—1503	— 6,9	— 16,5
2. ,, Wschodnie	2483	2371	— 112	2149	1889	— 260	— 4,5	— 12,1
3. ,, Zachodnie	2678	2500	— 178	2447	2120	— 327	— 6,6	— 13,4
4. ,, Śląskie	1310	1243	— 67	1032	914	— 88	— 5,1	— 8,5
5. ,, Południowe	7402	7108	— 294	5706	5388	— 318	— 4,0	— 5,6
2. UCZNIOWIE PROMOWANI								
RZP. POLSKA	**21276**	**21145**	**— 131**	**17438**	**15900**	**—1538**	**— 0,6**	**— 8,8**
1. ter. Centralne	8843	8824	— 19	7585	6659	— 926	— 0,2	— 12,2
2. ,, Wschodnie	2150	2157	+ 7	1833	1679	— 154	+ 0,3	— 8,4
3. ,, Zachodnie	2313	2303	— 10	2088	1864	— 224	— 0,4	— 10,7
4. , Śląskie	1165	1136	— 29	840	793	— 47	— 2,2	— 5,6
5. ,, Południowe	6805	6725	— 80	5092	4905	— 187	— 1,2	— 3,7
3. UCZNIOWIE DRUGOROCZNI								
RZP. POLSKA	**2904**	**1673**	**—1231**	**3018**	**2060**	**— 958**	**— 42,7**	**— 31,4**
1. ter. Centralne	1464	772	— 692	1537	960	— 577	— 47,2	— 37,5
2. ,, Wschodnie	333	214	— 119	316	210	— 106	— 35,7	— 33,5
3. ,, Zachodnie	365	197	— 168	359	256	— 103	— 46,0	— 28,7
4. ,, Śląskie	145	107	— 38	192	151	— 41	— 26,2	— 21,3
5. ,, Południowe	597	383	— 214	614	483	— 131	— 35,8	— 21,3

KRONIKA

Z PRAC MINISTERSTWA W. R. i O. P.

DZIAŁ USTROJOWO-PROGRAMOWY.

Przeprowadzono ocenę podręczników szkolnych dla klas szkoły powszechnej i gimnazjum, realizujących nowe programy szkolne oraz przygotowano do druku nowe spisy książek szkolnych i środków naukowych dla szkół powszechnych, szkół średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich na rok szkolny 1935/36.

Opracowano wykazy lektury uzupełniającej z języka polskiego dla klas szkoły powszechnej i gimnazjum realizujących nowe programy szkolne, ze szczególnem uwzględnieniem klas, które z rokiem 1935/36 będą poraz pierwszy objęte nowym programem, t. j. IV i VII klasę szkoły powszechnej oraz III klasę gimnazjalną.

ZE SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO.

Uruchomione zostały Komisje Doradcze języka polskiego, arytmetyki, zajęć praktycznych i rysunku oraz śpiewu. Wymienione Komisje Doradcze zajęły się obecnie zbieraniem materjału do poradników, których wydanie jest aktualnym celem ich pracy, niezależnie od opracowywania wykazów pomocy naukowych.

Uruchomiono Komisję Doradczą w zakresie szkolnictwa specjalnego, która rozpoczęła pracę w zakresie poszczególnych działów tego szkolnictwa. W związku z tem Komisja pracuje w sekcjach osobnych, poświęconych szkolnictwu dla upośledzonych umysłowo, dla dzieci ociemniałych, głuchoniemych oraz upośledzonych moralnie.

W Równem, Brześciu i Bielsku (Śląsk) odbyły się zjazdy Inspektorów Szkolnych poświęcone w szczególności organizacji roku szkolnego 1935/36.

Pan Minister W. R. i O. P. pozwolił wstawić do preliminarza budżetowego Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych kwotę 250.000 zł. jako subwencję na cele budowy szkół na rok 1935.

ZE SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO.

W maju odbyło się ogółem 35 konferencyj rejonowych ognisk metodycznych różnych przedmiotów. Rozpatrywano podczas nich wyniki pracy rocznej oraz omawiano plany na rok przyszły.

Z ciekawszych kwestyj, poruszonych podczas konferencyj wymienić należy sprawę nauczania języka polskiego w gimnazjach mniejszościowych oraz wprowadzanie zagadnień regjonalnych.

W ogniskach języków omawiano znaczenie podręcznika przy nauczaniu oraz jego roli przy realizacji programu.

W ogniskach geografji dyskutowano nad rozmaitemi rodzajami wycieczek, ich organizacją oraz doborem najbardziej wartościowych pod względem dydaktycznym terenów, w które należałoby wycieczki prowadzić.

Wycieczki stanowiły również podstawowe zagadnienie w niektórych ogniskach metodycznych biologji, gdzie zastanawiano się nadto nad organizacją pracy klasy podczas lekcyj w ogrodzie szkolnym.

Ogniska fizyki rozpatrywały projekty realizacji programu tego przedmiotu w przyszłym roku szkolnym lub zajmowały się opracowaniem naukowem niektórych zagadnień, których praktycznego zastosowania wymaga nowy program (np. zagadnienia aerodynamiczne).

W matematyce poza sprawą, już na poprzednich konferencjach poruszoną — sposobów korzystania z podręcznika, omawiano kwestję elementów logicznych w podręcznikach geometrji.

Z OŚWIATY POZASZKOLNEJ.

1. W Okręgu Szkolnym Lubelskim i Poznańskim zakończono pierwszy etap prac, związanych z przygotowaniem rejonowych kierowników i referentów oświaty pozaszkolnej do należytego wykonywania zadań z tytułu dobrowolnie przyjętych obowiązków w zakresie oświaty pozaszkolnej. W obu okręgach zorganizowano 18 dwu, względnie trzydniowych konferencyj, w których wzięło udział ponad 600 osób. Na program konferencyj złożyły się następujące tematy:

a) kierownik rejonu oświatowego oraz jego rola i zadania w pracy oświatowej na terenie rejonu;

b) przegląd form, trudności i problemów pracy oświatowej w rejonach;

c) współpraca kierowników rejonów oświatowych z organizacjami społecznemi i samorządem.

2. W Krakowie w czasie od 1 do 14 kwietnia odbył się dwutygodniowy kurs bibljotekarski. W kursie wzięło udział 41 osób. Celem kursu było przygotowanie kierowników powiatowych central bibljotek ruchomych. Omówiono zagadnienia: organizacji powiatowych central bibljotek ruchomych, pracy bibljotekarza z książką i czytelnikiem oraz przeprowadzono zajęcia praktyczne z zakresu techniki bibljotekarskiej.

3) W szkołach rolniczych na terenie Okręgu Szkolnego Warszawskiego i Lubelskiego zorganizowano po raz pierwszy w bieżącym roku szkolnym dwu względnie trzydniowe kursy społeczno-oświatowe, na których omawiano następujące zagadnienia: rola i zadania przodownika społeczno-oświatowego w życiu gromady wiejskiej, konkretne zadania pracy kulturalno-oświatowej na wsi, rola organizacyj społecznych w życiu wiejskiem.

4. Na skutek planowej akcji w zakresie czytelnictwa i bibljotekarstwa na terenie Okręgu Szkolnego Lubelskiego, prowadzonej od dwu lat przez Oddział Oświaty Pozaszkolnej K. O. S. w Lublinie, liczba powiatowych central bibljotek ruchomych wzrosła z 3 do 16. W 246 kompletach bibljotek ruchomych, będących własnością związków samorządowych, znajduje się 22.492 książek. Liczba czytelników w ostatnim roku sprawozdawczym wynosiła 5.957, liczba wypożyczeń 60.596. Samorządy zrealizowały na tę akcję kwotę w wysokości zł. 38.926, Ministerstwo udzieliło subwencyj w wysokości zł. 7.000.

5. W związku z postanowieniami ustawy o ustroju szkolnictwa z marca 1932 r., przewidującemi obowiązek powszechnego dokształcania młodzieży w wieku od 14 do 18 lat, Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wileńskiego za zgodą Ministerstwa zorganizowało w b. roku szkolnym 15 wieczorowych kursów doświadczalnych, na których przerabiano program, opracowany przez Oddział O. P. Kuratorjum Wileńskiego.

SZKOLNE SCHRONISKA WYCIECZKOWE.

INFORMATOR WYCIECZKOWY DLA SZKÓŁ I MŁODZIEŻY SZKOLNEJ. IX. rok 1935. Wydawnictwo Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Warszawa 1935. Skład główny: Książnica-Atlas i „Nasza Księgarnia". Str. 356.

Tuż przed nowym sezonem wycieczkowym ukazał się rocznik IX. wydawnictwa Ministerstwa W. R. i O. P., poświęconego zagadnieniu wycieczek szkolnych. Nowe

wydanie Informatora o szkolnych schroniskach wycieczkowych jest z jednej strony wyrazem tendencyj władz szkolnych w kierunku wzmożenia i pogłębienia wartości wycieczek szkolnych, z drugiej strony świadectwem prawdziwego postępu w tej dziedzinie.

Treść Informatora jest bardzo bogata. Znajdujemy w nim wiadomości i artykuły, pomieszczone już w poprzednich wydaniach, wszystkie jednak niemal uzupełnione i zaktualizowane. Przybyły też artykuły i wiadomości nowe, niezmiernie cenne i wartościowe. Bardzo korzystnie przedstawia się w tym roku strona ilustracyjna, szczególną zaś inowacją są mapki w liczbie 32, a mianowicie mapki Parków narodowych, rezerwatów i ważniejszych zabytków przyrody w poszczególnych województwach oraz mapki miejscowości godnych zwiedzania z oznaczeniem najważniejszych zabytków architektury.

Na szczególne podkreślenie jednak zasługuje praktyczna wartość Informatora jako przewodnika dla wszystkich miłośników wycieczek i krajoznawstwa i to zarówno dla pedagogów, jak i młodzieży. Informuje on bowiem o całości zagadnienia wycieczek szkolnych i organizacji szkolnych schronisk wycieczkowych, podaje wszystkie obowiązujące w tym kierunku zarządzenia i instrukcje Ministerstwa, poucza o sposobie korzystania z ulg kolejowych dla wycieczek szkolnych, omawia metodykę wycieczek, wprowadza do zagadnień ochrony przyrody, ochrony zabytków sztuki i kultury, wskazuje na potrzebę korzystania z muzeów, badania kultury ludowej i zapoznania się z kulturą gospodarczą kraju. Informator podaje poza tem interesujące dane o organizacji schronisk wycieczkowych dla młodzieży zagranicą, spis osiedli i domów wakacyjnych szkolnych oraz wykaz schronisk i domów wycieczkowych w Polsce.

Z KRAJU

ZJAZD NAUKOWY IM. IGNACEGO KRASICKIEGO.

W dniach 8, 9 i 10 czerwca b. r., w czasie Zielonych Świąt, odbył się we Lwowie pod protektoratem Pana Ministra W. R. i O. P. Wacława Jędrzejewicza Zjazd Naukowy im. Ignacego Krasickiego. Zjazd ten zwołany został z inicjatywy Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie oraz Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza z okazji 200-nej rocznicy urodzin Ignacego Krasickiego.

Zjazd był poświęcony

1) twórczości Ignacego Krasickiego oraz prądom duchowym XVIII w.;
2) roli Ziem południowo-wschodnich Rzeczypospolitej w kulturze polskiej;
3) teorji literatury oraz metodzie badań literackich;
4) aktualnym zagadnieniom dydaktyki języka polskiego.

W skład Komitetu Organizacyjnego Zjazdu weszli:

Andrzej Lubomirski — prezes, Ludwik Bernacki i Juljusz Kleiner — wiceprezesi, Mieczysław Piszczkowski — sekretarz, Franciszek Pajączkowski — zast. sekret. oraz członkowie: Juljusz Balicki, Warszawa; Andrzej Boleski, Warszawa; Wilhelm Bruchnalski, Lwów; Ignacy Chrzanowski, Kraków; Jadwiga Dańcewiczowa, Warszawa; Aureli Drogoszewski, Warszawa; Konrad Górski, Wilno; Tadeusz Grabowski, Poznań; Wiktor Hahn, Lublin; Zenon Klemensiewicz, Kraków; Kazimierz Kolbuszewski, Lwów; Stefan Kołaczkowski, Kraków; Gabrjel Korbut, Warszawa; Manfred Kridl, Wilno; Juljan Krzyżanowski, Warszawa; Eugenjusz Kucharski, Lwów; Stanisław Łempicki, Lwów; Stanisław Pigoń, Kraków; Roman Pollak, Poznań; Juljusz Saloni, Warszawa; Władysław Szyszkowski, Warszawa; Józef Ujejski, Warszawa; Stanisław Windakiewicz, Kraków; Henryk Życzyński, Lublin.

Obszerne sprawozdanie ze Zjazdu podamy w najbliższym zeszycie.

VIII KONGRES FEDERACJI MIĘDZYNARODOWEJ PRASY TECHNICZNEJ I ZAWODOWEJ.

W połowie września 1935 r. odbędzie się w Polsce VIII Kongres Federacji Międzynarodowej Prasy Technicznej i Zawodowej.

Związek Polskich Czasopism Technicznych i Zawodowych, jako sekcja Federacji, jest powołany do przeprowadzenia organizacji Kongresu.

Kongres odbędzie się w Warszawie oraz we Lwowie, Borysławiu, Krakowie, Katowicach, Łodzi, Poznaniu i Gdyni.

Protektorat nad Kongresem raczył objąć Pan Prezydent Rzeczypospolitej.

Ministerstwo Spraw Zagranicznych, które okazywało swoje poparcie od początku istnienia Związku i Federacji, wyraziło gotowość przyjścia z pomocą organizatorom Kongresu.

Komitet Organizacyjny Kongresu zwrócił się z odezwą do władz państwowych i samorządowych, instytucyj publicznych, świata gospodarczego, naukowego, prasy ogólnej i osób prywatnych, z prośbą o przyczynienie się do realizacji Kongresu w sposób godny Rzeczypospolitej i propagandy kultury polskiej.

Kongres będzie połączony z obchodem 10-lecia istnienia Federacji. Poza programem urzędowym Kongres będzie urozmaicony przyjęciami, zwiedzaniem instytucyj i zbiorowemi wycieczkami do Łowicza, Wieliczki, Zakopanego, Gdańska, w razie możności do Wilna, Białowieży, na Polesie, Huculszczyznę i Hel.

Z ZAGRANICY

KONGRES ŚWIATOWY FEDERACJI STOWARZYSZEŃ WYCHOWAWCZYCH

odbędzie się w dniach 10 — 17 sierpnia 1935 r. w Oxfordzie.

W tym samym czasie i w tem samem mieście obradować będą dwa zjazdy, a mianowicie: Kongres Międzynarodowej Federacji Związków Szkolnictwa Średniego, oraz Kongres Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich. („Progressive Education“, 1935, March).

V MIĘDZYNARODOWY KONGRES SZKOLNICTWA ROLNICZEGO.

We wrześniu i październiku b. r. odbędzie się w Buenos Aires V Międzynarodowy Kongres Szkolnictwa Rolniczego (V Congreso International de Ensenanza Agricola).

Poprzednie kongresy odbyły się w Paryżu, Leodjum, Antwerpji i Rzymie.

Prace kongresowe dzielą się na 6 sekcyj, a mianowicie:

Sekcja pierwsza: 1) Rozważenie wniosków, uchwalonych w ostatniem pięcioleciu w związku ze szkolnictwem rolniczem, oraz środków, zmierzających do realizacji tych wniosków; 2) przegląd strat, jakie poniosły w różnych krajach poszczególne kategorje szkolnictwa rolniczego — w porównaniu ze stratami innych działów szkolnictwa; 3) terminologja szkolnictwa rolniczego; 4) eksperymentowanie rolnicze w związku ze szkolnictwem rolniczem.

Sekcja druga: 1) Wyższe szkolnictwo rolnicze: jego przedmiot, metody, organizacje i szczegółowe programy; 2) szkolnictwo rolnicze niższe i średnie: szkoła doświadczalna, oświata praktyczna, specjalizacja, personel uczący i programy; 3) wydanie podręczników dla szkół rolniczych, stanowiących wynik doświadczeń międzynarodowych, i dostępnych ze względu na niską cenę, do użytku w szkolnictwie wyższem

i średniem w większości krajów; 4) założenie centrali międzynarodowej pod auspicjami Międzynarodowej Komisji Szkolnictwa Rolniczego, celem wydawania podręczników dla szkół rolniczych.

Sekcja trzecia: 1) Oświata rolnicza popularna i pozaszkolna: metody, personel uczący i programy; 2) oświata w kolonjach; 3) oświata rolnicza uzupełniająca w szkołach niższych i średnich.

Sekcja czwarta: 1) Rozszerzenie oświaty rolniczej w szkołach regjonalnych celem podniesienia poziomu mas rolniczych; 2) konieczność podniesienia mentalności rolniczej i strony moralnej przyszłych wykładowców i rolników; 3) najlepsze metody ćwiczeń praktycznych dla słuchaczy szkół rolniczych wszystkich kategoryj i wszelkich dziedzin produkcji rolnej.

Sekcja piąta: 1) Nauczanie ekonomji gospodarsko-rolnej; 2) rola kobiety w poprawie ekonomicznej i społecznej warstw wiejskich; 3) organizacja, programy, personel uczący, urządzenia i środki praktyczne, stosowane na różnych stopniach nauczania ekonomji gospodarsko-rolnej; 4) organizacja inicjatywy prywatnej oraz akcji popularyzatorskiej w zakresie nauczania ekonomji gospodarczej.

Sekcja szósta: Wnioski i komunikaty. („Revista di Psicologia i Pedagogia". Barcelona, 1934, Maig).

MIĘDZYNARODOWY KONGRES POPIERANIA UZDOLNIONYCH.

Dnia 23—27 kwietnia b. r. odbył się we Fryburgu Badeńskim Międzynarodowy Kongres, poświęcony sprawom popierania uzdolnionych, zorganizowany przez Deutscher Kreis für Internationale Zusamenarbeit im Studentischen Sozialdienst, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Deutsche Studentenschaft i Reichsstudentenwerk. W rozesłanych programach zjazdu cel jego określono jak następuje: „Wybór i popieranie uzdolnionej młodzieży, jakoteż zwalczanie niezdrowego przepełnienia szkół wyższych i bezrobocia osób z akademickiem wykształceniem posiada dla rozwoju, zdolności działania i przyszłości każdego narodu wielkie znaczenie, albowiem przyszłość państw opiera się na wstępującej w życie młodzieży akademickiej. Dlatego też ta warstwa osób jest najbardziej powołana do międzynarodowej współpracy we wszystkich zakresach kultury i cywilizacji. O zasadniczych zagadnieniach popierania uzdolnionych winni się wypowiedzieć politycy, psychologowie, pedagodzy i przedstawiciele młodzieży akademickiej. W dyskusji o sposobach popierania uzdolnionych przez stypendja, pożyczki, uwolnienia od opłat i inne udogodnienia oraz o metodę selekcji i zwalczania przepełnienia szkół wyższych winni wziąć udział fachowcy wszystkich krajów. Zjazd nie ma na celu uchwalania wniosków; ma służyć wzajemnemu poinformowaniu się i rzeczowemu przepracowaniu zagadnień".

Na kongres przybyli przedstawiciele w ogólnej ilości kilkudziesięciu osób z następujących krajów: Anglji, Belgji, Bułgarji, Chin, Czechosłowacji, Danji, Estonji, Francji, Grecji, Holandji, Indyj, Niemiec, Polski, Stanów Zjednoczonych, Szwecji, Szwajcarji, Węgier i Włoch. Delegację Polską stanowili: radca dr. Eugenjusz Zdrojewski, jako przedstawiciel Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, p. Adam Piasecki, jako przedstawiciel przyjaciół młodzieży akademickiej i p. Jan Wielopolski, jako przedstawiciel Akademickiego Związku Zbliżenia Międzynarodowego „Liga". W charakterze delegatów innych państw przybyli przedstawiciele ministerstw, uniwersytetów, towarzystw opiekujących się młodzieżą akademicką i organizacyj studenckich.

Otwarcie Kongresu odbyło się dnia 23 kwietnia o godz. 18-ej w gmachu Uniwersytetu Fryburskiego. Oprócz uczestników Kongresu zjawił się szereg wybitnych gości, między innemi generał von Massow, który wygłosił przemówienie powitalne w imieniu Rządu Rzeszy, podkreślając znaczenie międzynarodowej współpracy w zakresie popierania uzdolnionych; uwydatnił dalej trudne zadanie usuwania przeszkód w studjach

 wszystkich uzdolnionych i pilnych, zaznaczając że dla należytego wychowania młodzieży, jako przyszłej twórczyni politycznego, gospodarczego i kulturalnego życia narodów, żadna pomoc nie będzie zbyt wielka; mówca podkreślił wreszcie, że selekcja młodzieży przez państwo nacjonalsocjalistyczne dokonywana jest nietylko na podstawie wartości intelektualnych, ale przedewszystkiem rozwoju fizycznego i charakteru.

Następne posiedzenie odbyło się dnia 24 kwietnia rano w „Kaufhaussal", gdzie odbywały się również dalsze posiedzenia. Obradom przewodniczyli: prezes honorowy kongresu p. Jean Willems (Belgja), prezes dr. Hans Streit (Niemcy), wiceprzewodniczący p. Adam Piasecki (Polska) i Ilja Paunoff (Bułgarja); sekretarzował dr. Hans Mosolff (Niemcy).

Pierwszym tematem było: „Zagadnienie popierania uzdolnionych — istota i cel selekcji". Jako główny mówca wystąpił przywódca Deutschenstudentenschaft dr. Andreas Feickert (Niemcy). Rozpoczął on od stwierdzenia trudności dyskusji na omawiany temat, ponieważ istnieje różne pojmowanie „uzdolnienia". Należy jednak spowodować szczerą rozmowę, aby poznać poglądy różnych narodów na tę sprawę i posunąć w ten sposób jej rozwiązywanie, nie pragnąc natomiast uzyskania jednomyślności. Na pytanie, czem jest uzdolnienie, można znaleźć dwie odpowiedzi. Można sądzić, jak to czyniono w czasach racjonalizmu i jak to się zdarza jeszcze dzisiaj, że ujęcie prawdy tego świata może być dokonane jedynie zapomocą abstrakcyjnego rozumowania, a więc zapomocą w szkole osiąganej wiedzy. Wtedy będzie się uważało najmądrzejszych ludzi również za najlepszych, będzie się materjał naukowy przy kształceniu wciąż powiększało i przypisywało mu coraz większe znaczenie. Jeżeli jednak na tak postawione pytanie odpowie się inaczej, jeśli się uzna, iż prawdę poznaje się nie jedynie przez abstrakcyjno-logiczne rozumowanie, ale przez czyn, przez kształtowanie rzeczywistości, wtedy spojrzy się inaczej na wychowanie i selekcję. Wówczas nie będzie się oceniało jednostki tylko według jej naukowych wartości, ale będzie się brało pod uwagę, jak jest ona uzdolniona do walki o kształtowanie rzeczywistości, co może uczynić dla dobra narodu. Wynikiem takiego ustosunkowania się jest wyższe ocenianie charakteru i wychowania fizycznego. Niemcy narodowo-socjalistyczne kroczą tą drugą drogą, odgraniczają się od racjonalizmu i szukają nowych metod. Dlatego egzaminy w szkole i w uczelni wyższej muszą przejść do odmiennych form i odmiennych metod oceny. Mówca przeszedł następnie do zobrazowania metod nowej selekcji, ograniczając się jako student do zakresu selekcji młodzieży akademickiej. Celem popierania uzdolnionych jest tworzenie pokolenia ludzi o wyższem wykształceniu, którzyby mogli prowadzić Niemcy w kierunku nacjonalsocjalistycznym i jako lekarze, nauczyciele, sędziowie byli w stanie na swych stanowiskach wykonywać nacjonalsocjalistyczną pracę wychowawczą, a przytem również i pracę zawodowo-naukową. Selekcja winna odbywać się w szkole, w organizacji Hitlerjugend, w służbie pracy i wojskowej. W służbie pracy osiąga się to, że przyszły kierownik prac poznaje z własnego doświadczenia, czem jest praca; dlatego ta służba ma wielką wartość obok służby wojskowej. Organizacja studencka wzięła na siebie praktyczne przeprowadzenie tego obowiązku i spowodowała konieczność odbycia półrocznej służby pracy przez każdego, kto ma rozpocząć wyższe studja. Dwa dodatnie wyniki daje ta służba: z jednej strony podczas jej pełnienia u wielu młodych ludzi budzi się chęć do pracy praktycznej zamiast dalszych studjów teoretycznych, z drugiej strony można podczas jej trwania ocenić ludzi z punktu widzenia charakteru i rozwoju fizycznego. Jest jeszcze inna forma selekcji, znajdująca się w stadjum próbnem — selekcji przez koleżeńskie wychowanie. Wszystkie zagadnienia szkolnictwa wyższego są związane z formami życia i politycznem położeniem narodu. Tak przepełnienie uniwersytetów powstaje z ogólnego bezrobocia i fałszywego oceniania wartości różnych zawodów. Z jednej strony przypuszczano, iż po ukończeniu studjów akademickich łatwiej uzyska się pracę, z drugiej człowieka z wyższem wykształceniem uważano za coś lepszego. Natomiast według poglądu narodowo-socjalistycznego każdy pracujący według swych

możności ma równą wartość dla narodu. Nie jest jeszcze wynaleziona ostateczna forma selekcji, ale nad tem wciąż się pracuje, stawiając wyższym uczelniom trzy zadania: naukowe wykształcenie, naukowe badanie i nadawanie kierunku według zasad narodowo-socjalistycznych. Dwie generacje oddziaływały dotychczas na Niemcy: generacja wojenna, która przeżyła załamanie wartości na froncie i znalazła się wreszcie w ruchu Adolfa Hitlera i generacja powojenna, która nie miała zapewnionego należytego wychowania i rosła pod ciężarem bezrobocia i niewoli narodu. Poza tem należy wspomnieć o ruchu robotniczym, poszukującym socjalistycznej, ale niemieckiej formy, skierowanym przez pewien czas na fałszywe drogi, ale niebawem łączącym się z niemieckim ruchem wyzwoleńczym. W nowych Niemczech pojawiają się trzy punkty widzenia, trzy typy dla selekcji: niemiecki robotnik, niemiecki żołnierz frontowy i młody człowiek powojennej generacji zdolny do uznania nowych wartości. Jednoczą się te trzy typy w naszym wodzu. Naszemi hasłami, a jednocześnie wytycznemi dla nowego człowieka w naszych szkołach wyższych jest. nie kapitalizm, ale społeczność, nie wojna, ale pokój, nie niewola, lecz wolność, nie frazes, lecz czyn.

Następnie zabrał głos dr. Eugenjusz Zdrojewski (Polska), wygłaszając dłuższe przemówienie poświęcone sprawie selekcji młodzieży. Rozpocząwszy od słów ministra Rusta, skierowanych do kongresu, że „we wszystkich czasach i u wszystkich ludów wychowanie zdolnej do czynu młodzieży, a zwłaszcza popieranie uzdolnionych było ważnem zadaniem władzy państwowej" — mówca wskazał na trudności dziś istniejące wynikłe z przepełnienia uczelni wyższych, a następnie przedstawił przeprowadzenie selekcji młodzieży w Polsce na tle zobrazowania reformy szkolnictwa dokonanej na podstawie ustawy z 11 marca 1932 r. Nowością polskiej reformy szkolnej jest opóźnienie momentu pierwszej selekcji przez wyznaczenie go w chwili ukończenia 6 lat szkoły powszechnej, oraz dodanie nowego momentu selekcji między pierwszemi czterema latami studjów średnich nazwanych gimnazjum, a dwoma ostatniemi nazwanemi liceum. W ten sposób odsunięta jest od studjów w liceach ogólnokształcących masa uczniów, posiadających odmienny typ zdolności raczej praktycznych, którzy w dawnym ustroju kończyliby pełne studja średnie ogólnokształcące i przepełniali następnie uczelnie wyższe. Nasza reforma szkolna ma wielkie znaczenie dla zagadnienia selekcji uzdolnionych. Uniknęła ona selekcji zbyt wczesnej i przesunęła ją w stronę wieku dojrzewania. Polska reforma szkolna uważa również za niewłaściwą taką selekcję, która nieodwołalnie decyduje o losach człowieka, wobec czego umożliwia należyty wybór kierunku wykształcenia nawet w tych wypadkach, kiedy uzdolnienia specjalne objawiają się nieco później. Obok tej selekcji dokonywanej zapomocą systemu szkolnego, opartego o polską reformę szkolną, selekcji stawiającej sobie za cel, aby do studjów wyższych dochodziła tylko elita, musi istnieć i dalsza selekcja w czasie studjów wyższych, oparta o popieranie tych, którzy wyróżniają się wartościami umysłowemi, społecznemi i charakteru. Wspólny wysiłek systemu szkolnictwa i pomocy niesionej akademikom ma doprowadzić do tego aby każdy znalazł w życiu zatrudnienie odpowiadające najlepiej jego zdolnościom i upodobaniom. To jest istotny sens selekcji, przynoszącej Państwu należyte wykorzystanie sił narodu.

Na posiedzeniu popołudniowem tegoż dnia wygłosił referat prof. dr. Tschermak-Seysenegg (Czechosłowacja) w sprawie przepełnienia szkół wyższych i zawodów akademickich, jako zagadnienia dotykającego wszystkie narody europejskie. Przyczynę tego zjawiska widzi mówca w nadprodukcji szkół średnich, których wychowankowie nie kierują się bezpośrednio do zawodów praktycznych, lecz podążają na studja wyższe. Prof. Tschermak przedstawił z własnego doświadczenia wytwarzający się stan rzeczy — przeciążenie wykładających, brak możliwości wykonywania należycie ćwiczeń i zerwanie ściślejszej łączności między nauczającemi a słuchaczami. Dalszym skutkiem przeludnienia szkół wyższych jest niemożność znalezienia przez absolwentów zatrudnienia w służbie państwowej i wolnych zawodach. Przy tem wszystkiem zło nie byłoby tak

 wielkie, gdyby wszyscy uczęszczający na uniwersytet byli wybitnie uzdolnionymi; tymczasem poziom przeciętny słuchaczy bardzo się obniżył, a wielu z nich nie ma uzdolnienia do obranego zawodu. Pożądane dążenie do wiedzy wytwarza jednak przez przecenianie zawodów akademickich stan szkodliwy. Musi nastąpić selekcja już w szkołach średnich. Należy również zwrócić uwagę na różnolitość uzdolnień i kierować młodzież do zawodów praktycznych. Mówca zwrócił również uwagę na studja kobiet, których jest zwolennikiem, lecz w tym zakresie również zapomniano, że winny one być dostępne tylko dla odpowiednio uzdolnionych. Jako wniosek podkreślił prof. Tschermak, że nie można pozostawić tych spraw własnemu biegowi, że musi nastąpić pewne wkroczenie zzewnątrz w formach zapewne różnych w poszczególnych krajach, np. pod postacią rozdzielenia egzaminu dojrzałości i dopuszczenia do studjów wyższych lub też selekcji na podstawach pojęcia przywództwa, jak to się dzieje w Niemczech. Popieranie studjów winno się odbywać tylko w stosunku do uzdolnionych, przyczem należy uwzględnić czynniki moralne i charakter. Wreszcie należy pomyśleć o tworzeniu nowych zawodów i umożliwiać zmianę zawodu nawet w późniejszym wieku.

Następnie szef sekcji dr. Olay (Węgry) zreferował zagadnienie opieki nad bezrobotnymi absolwentami szkół wyższych na Węgrzech, podkreślając, iż ilość tych absolwentów jest przeszło dwa razy większa od ilości stanowisk do obsadzenia, oraz przedstawiając środki, jakie przedsięwziął rząd węgierski celem choćby częściowego wynalezienia zatrudnienia dla bezrobotnych (posady w szkołach, w urzędach, zwracanie się do prywatnych instytucyj). Pomoc rządowa nie jest wystarczająca, a zwłaszcza czynniki gospodarcze nie współdziałają należycie, wobec czego należy szukać innych sposobów radykalnego zwalczania zła.

Dr. E. Zdrojewski (Polska) w związku z przemówieniem prof. Tschermaka zauważył, że dla usunięcia przepełnienia wyższych uczelni należy, jak to uczyniono w Polsce, zreformować ustrój szkół średnich, które w dotychczasowej postaci predestynowały młodzież do uczęszczania na studja wyższe.

Prof. dr. Mackenroth (Niemcy) wyszedł z założenia, że wybór uzdolnionych musi się odbywać w ramach wyboru zawodu. Patrzy na omawiane zagadnienie bardziej pesymistycznie od przedmówców. Widzi w rozwoju wykształcenia w epoce kapitalizmu pójście fałszywą drogą, gdyż w tym systemie chodzi o dostarczenie inteligentnych funkcjonarjuszy; wyższe uczelnie nie wytwarzają dóbr umysłowych i moralnych, lecz fabrykują tylko funkcjonarjuszy dla gospodarczego i społecznego systemu. Taki stan rzeczy grozi rozkładem dóbr duchowych i ustroju narodowego. Zapobieżenie tym tendencjom, co nie oznacza bynajmniej niechęci do kształcenia, jest konieczne dla uratowania naszych dóbr duchowych. Jest rzeczą niebezpieczną, jeśli pewne grupy tak silnie dążą w górę, że wykluczają udział w tem dążeniu innych grup. W Niemczech wytworzył się monopol wykształcenia dla średnich warstw miejskich, który doprowadził do urbanizacji wykształcenia i wytworzenia postawy duchowej o pokroju wyłącznie miejskim. Należy również wziąć pod uwagę zjawisko bezdzietności warstw akademickich, co stanowi niebezpieczny wzór dla innych warstw. Dzisiaj musimy zmienić kierunek i stworzyć nową warstwę przodowniczą, któraby dawała dobry przykład całemu narodowi pod względem stanowiska społecznego, rozrodczości i t. d. Inteligencja odgrywać będzie swą rolę, ale nie można stwarzać warstwy, któraby czuła się pokrzywdzona przez nieposiadanie wyższych studjów; nie może uważać się za zdeklasowanego syn człowieka z akademickiem wykształceniem, biorący się do pracy ręcznej. Każdy zawód ma jednakową wartość społeczną, chodzi jedynie o to, jak są wykonane zadania przeznaczone do spełnienia.

Posiedzenie przedpołudniowe w dniu 25 kwietnia rozpoczęło się od wysłuchania referatu dyrektora J. Willemsa (Belgja), który poinformował słuchaczy o prowadzonej przez niego „Fondation Universitaire de Belgique". Instytucja ta ma na celu popieranie nauki i umożliwianie odbycia studjów wyższych przez niezamożnych studentów belgijskich. Mówca przedstawił ustrój, administrację i sposoby niesienia pomocy przez tę

organizację, a w szczególności omówił sposoby selekcji wspomaganych. Badania wykazały, że wielki procent kończących studja, a korzystających z zasiłków otrzymuje odpowiednie stanowiska. Fondation Universitaire nie przyczynia się do przepełnienia wyższych uczelni, lecz właśnie pomaga należytemu rozwiązaniu sprawy przez wspomaganie tylko uzdolnionych.

P. J. Delpech (Francja) przedstawił stan rzeczy we Francji, gdzie bezrobocie pracowników umysłowych i przepełnienie zawodów akademickich znacznie wzrosło, jednakże dopiero w ostatnich czasach. W ciągu ostatnich lat 25 dopływ do wyższych uczelni zwiększył się trzykrotnie. Ustrój demokratyczny zapewnia wszystkim warstwom możność studjów przez bezpłatność nauki w szkołach powszechnych i średnich i minimalne opłaty w wyższych. Starano się o przeprowadzenie zaostrzenia egzaminów, co jednak nie zostało wcielone w życie. Projektowana jest we Francji reforma szkolnictwa.

P. dr. Hipler (Niemcy) zajął się wątpliwościami, jakie w rozmowach podniesiono w stosunku do niemieckiego punktu widzenia w sprawie selekcji. Chociaż wszyscy są zgodni co do potrzeby rozwiązania zagadnienia, różne są poglądy na to, kto zasługuje na pomoc i poparcie. Niemieckie stanowisko spotyka się z trzema zarzutami, odnoszącemi się do odrzucania specjalizacji, której niebezpieczeństwa zagranica nie widzi, do zbyt silnego stawiania nacisku na charakter przy selekcji, tak, iż rzekomo wartości intelektualne nie są uwzględniane, oraz do zbyt daleko idącego przypisywania znaczenia wartościom uczuciowym. W rzeczywistości jednak różnica pomiędzy poglądami niemieckiemi i zagranicznemi nie jest tak wielka. Również i my, stwierdził mówca — uznajemy specjalizację jako pogłębienie wiedzy. Ale specjalizacja ta spowodowała oddalenie od całkowitego życia i rozdźwięk pomiędzy myślą a czynem. Wynikiem tego był w epoce kapitalistycznej ostatnich lat 150 niezdrowy rozwój, który z pracowników umysłowych zamiast współtwórców całości tworzył ekonomiczną klasę i uniemożliwiał podniesienie się wzwyż klas niżej stojących. Co się tyczy drugiego zarzutu, mówca podkreślił, że Niemcy przy selekcji studentów dostatecznie doceniają zdolności umysłowe, ale z drugiej strony muszą uwzględniać wartości charakteru, opierając się na wytycznych rozwoju Niemiec, często zagranicy nieznanych. Łącznie z kapitalizmem rozwinął się w Niemczech marksizm, który doprowadził do zaparcia się narodowych wartości, inaczej niż to było u innych narodów. Reakcją przeciwko temu zjawisku jest tak daleko idące ocenianie znaczenia charakteru. Fałszywem jest mniemanie, że chcemy „naukę" zastąpić „charakterem", jak również fałszywem przypuszczenie, że chcemy wiedzę skierować na pewne określone tory i uniemożliwić w ten sposób wolność badania. Tylko silne charaktery mogą rozwijać naukę, inaczej grozi chaos. Nie niszczymy wolności duchowej, o którą Niemcy tak walczyły. Nowe wartości wysuwane w Niemczech, jak krew, ziemia, honor, charakter, wspólnota, nie mają niszczyć nauki, przeciwnie wspomagać ją. Intelektualizm bez ograniczeń prowadzi do upadku. Również międzynarodowe ocenianie wartości naukowych straciło dziś wiele na znaczeniu. Z naszemi nowemi poglądami idziemy tą samą drogą, którą szedł niemiecki idealizm przeciwko dogmatyzmowi i absolutyzmowi ku wolności, jednak wolności nie bez ograniczeń. Nasze mierniki wartości, nieraz przez zagranicę uważane za nienaukowe, w rzeczy samej gwarantują utrzymanie ducha niemieckiego w zrozumieniu europejskim, a tem samem współudział Niemiec w dziele pokoju.

P. Robert Pfund (Szwajcarja) wypowiedział swój pogląd jako obywatel liberalnego państwa demokratycznego. Odrzuca on możliwość selekcji uzdolnionych według wzoru niemieckiego. Tylko w małej ilości wypadków mogą być spełnione przez jedną osobę wymagania z tak różnych dziedzin. Potrzebujemy ludzi, którzyby działali w ściśle oznaczonym zakresie. Kto nie odpowiada wymaganiom pod względem rozwoju fizycznego, kto ma nawet defekt moralny, może przedstawiać wielką wartość i wiele zdziałać w zakresie pracy umysłowej. Uzdolniony jest, zdaniem mówcy, ten, kto w jakiejkolwiek formie i w jakimkolwiek zakresie może skutecznie pełnić powierzoną sobie służbę.

 A pełnieniem służby jest również rozszerzanie wiedzy w jakiejś zupełnie abstrakcyjnej gałęzi. Według takich wytycznych musi być prowadzona selekcja. Nie należy zapominać, iż kraj ocenia się nietylko na podstawie jego średniego poziomu, ale również na podstawie jego najlepszych wyczynów.

Po przemówieniach p. Singha (Indje) i prof. Lütza (Stany Zjednoczone) zabrał głos p. inż. R. Schulze (Niemcy) w odpowiedzi na przemówienie delegata Szwajcarji. Zadaniem warstwy inteligencji jest nietylko dokonywanie wyczynów naukowych lub technicznych, z niej mają pochodzić raczej przywódcy narodów, niż poszukiwacze nowych wynalazków. Często nie ci odznaczają się zaletami charakteru, którzy okazali wybitne zdolności intelektualne. Niewątpliwie nie jest potrzebne, aby teolog mógł maszerować przez 8 godzin, ale musi on maszerować ze swoim narodem, musi znać życie i potrzeby swych rodaków. Warstwa inteligencji nie może tracić kontaktu z całym narodem. Zdolności intelektualne były zawsze w Niemczech wielkie, ale nie przeszkodziły one załamaniu się narodu, a nieznany z ludu, posiadający zdrowy rozsądek, stwcrzył w nowych Niemczech wielkie dzieło, które pokażemy uczestnikom kongresu podczas ich podróży.

Posiedzenie popołudniowe tegoż dnia rozpoczęto od wysłuchania referatu p. Adama (Niemcy) o sposobach i technice wyboru uzdolnionych w Niemczech. Monopol wykształcenia dla pewnej warstwy w Niemczech znikł, utalentowane jednostki ze wszystkich warstw winny być kierowane na odpowiednie dla nich stanowiska, o czem mają rozstrzygać nie zasoby pieniężne rodziców, ale osobiste uzdolnienia. Szkoła jest odpowiedzialna za pierwsze stadjum selekcji i wytyczne Ministerstwa Wychowania polecają dopuszczać do matury tylko tych, którzy są uzdolnieni do studjów wyższych. Przy selekcji muszą być uwzględnione trzy czynniki: warunki biologiczne, postawa i charakter oraz siła duchowa. Nie są popierani obciążeni dziedzicznie, jak również obcy rasowo. Student musi dawać rękojmię, że całkowicie i bez zastrzeżeń jest oddany nowym Niemcom. Dla dalej idącego poparcia warunkiem jest wysoka wartość duchowa. Poparcie udzielane jest również studentkom, ale również na podstawie ścisłej selekcji i w ograniczonej ilości, odpowiadającej zapotrzebowaniu sił żeńskich. Wartościowym środkiem selekcji jest wychowanie wspólne w studenckich domach koleżeńskich, w których zamieszkiwanie nie jest przymusowe lecz dobrowolne. Dawna ocena przez szkołę i nieliczne powołane do oceny jednostki jest niewystarczająca, gdyż dziś chodzi nie o popieranie kogoś jako poszczególnej osoby, lecz pod kątem widzenia potrzeb społeczności. Drogami niemieckiej selekcji uzdolnionych są: badania lekarskie (także w zakresie dziedziczności), ocena przez organizacje, służba między maturą a studjami wyższemi, selekcja w obozach i wreszcie specjalne badania i egzaminy.

Następnym mówcą był dyr. Valassis (Grecja), informując o stosunkach w Grecji, gdzie również panuje przepełnienie szkół wyższych i zawodów akademickich. Stan ten został wywołany przez daleko idące ułatwienia, czynione przez państwo i uczelnie wyższe. Bez wszelkiej selekcji napływały masy studentów, nie mających żadnych zasobów materjalnych, i korzystały ze studjów akademickich. Popieranie uzdolnionych niezamożnych cierpi wskutek popierania wszystkich niezamożnych. Szkodzi to nauce, nie przynosi korzyści ogółowi i musi ulec zmianie do której obecnie przystąpiono.

Dr. Reise (Niemcy) przedstawił działalność organizacyj zajmujących się popieraniem uzdolnionych w Niemczech. Było tych organizacyj z historycznych przyczyn wiele, są jednak powoli skupiane w jednej „Reichsstudentenwerk". Następnie omówił formy pomocy, jak zwalnianie z opłat, stołownie, domy akademickie, stypendja, pożyczki i t. p. Obecnie panuje tendencja przejścia od równomiernego wspomagania wszystkich studentów do popierania wydatnego niewielu wybranych; w ten sposób pomoc może być bardziej celowa i bardziej wystarczająca. Mówca zobrazował wreszcie działalność „Reichsstudentenwerk", polegającą na ułatwieniu studjów uzdolnionemu

studentowi niemieckiemu bez względu na przynależność do pewnej warstwy lub zasoby pieniężne.

P. R. Pfund (Szwajcarja) omówił sposoby popierania uzdolnionych w Szwajcarji, gdzie istniejące możliwości są zużywane nie na pomoc dla specjalnie wybranych, ale na udostępnienie studjów możliwie największej ilości niezamożnych, z pośród których wyłaniają sami przez się najbardziej uzdolnieni.

P. Juljusz Grüntal (Estonja) scharakteryzował dodatnie i ujemne strony dawniejszych i nowszych metod wyboru kandydatów, którym udziela się pomocy, i postawił pytanie, kto dokonywa w obozach selekcji przebywających tam kandydatów do wyższych studjów.

Dr. Hans Streit (Niemcy) zabrał głos, aby odpowiedzieć na pewne pytania, które padły w czasie dyskusji. Głównem zagadnieniem jest to, czy uzdolniony młodzieniec ma sam się starać o pomoc, czy też ma być wyszukany i popierany niezależnie od własnych starań. Ta ważna troska spoczywa na otoczeniu — rodzicach, nauczycielach, ale również na kolegach. Przykład organizacyj koleżeńskich wskazuje, że młodzież ma wiele wyczucia dla uzdolnień kolegów. Społeczność w mniejszym czy większym zakresie musi wykrywać istniejące zdolności i przyczyniać się do właściwego ich wykorzystania. Przy niesieniu pomocy musimy wydawać jak najmniej pieniędzy, a kłaść jak najwięcej osobistego wysiłku. Jeżeli wspomagany młodzieniec zawodzi, trzeba zbadać przyczyny i przedsięwziąć odpowiednie kroki. Na pytanie, kto dokonywa selekcji, mówca odpowiada, że pod względem zdrowotnym lekarz, pod względem charakteru przywódca danej wspólnoty, gdyż za tak ważną decyzję musi być zawsze odpowiedzialna tylko jednostka. Przy określaniu zdolności naukowych należy pamiętać, że nasze szkoły wyższe mają kształcić nietylko badaczy, ale ludzi biorących udział w życiu swego narodu i służących mu za wzór. W przeciwstawieniu do jednego z mówców dr. Streit sądzi, że tak dokonywana selekcja nie grozi niczem pokojowi i współpracy narodu, lecz przeciwnie zapewnia, iż wychowany w poczuciu swej odpowiedzialności człowiek również i w stosunkach międzypaństwowych będzie miał to poczucie odpowiedzialności i w ten sposób zapewni pokój światowy.

Ostatni dzień obrad 26 kwietnia rozpoczął się od referatu dr. Goepla (Niemcy) o międzynarodowej współpracy organizacyj zajmujących się popieraniem uzdolnionych. Podstawę do tego dostarczy dalsze rozszerzenie i pogłębienie badań podjętych przez organizatorów kongresu. Od czasu do czasu muszą być wydawane komunikaty o sytuacji i jej zmianach. Mówca poruszył dalej kwestję stypendjów dla zagranicznych studentów, które mogą być albo jednostronne albo oparte na wzajemności. Niemcy znają obie formy: pobyt w Rzeszy uzdolnionych cudzoziemców z pomocą niemieckich stypendjów oraz wymianę profesorów, nauczycieli i studentów. Lepszą jest forma druga jako odpowiadająca bardziej zasadzie wzajemności świadczeń pracy kulturalnej; w innych wypadkach korzystający z pomocy staje się łatwo przedmiotem oddziaływania ze strony dającego. Dążeniem Niemiec jest istniejącą wymianę rozszerzyć na możliwie wielką ilość krajów. Również przy międzynarodowem popieraniu uzdolnionych niezbędna jest selekcja: warunkami są zdrowie, fachowe kwalifikacje i niezbyt daleko posunięta specjalizacja; dalej muszą ci studenci znać dobrze własny naród, być jego przedstawicielami na obczyźnie i w pobycie zagranicą widzieć przygotowanie do przyszłej służby w kraju. Studenci posiadający wyraźne narodowe oblicze będą najlepszemi żywemi łącznikami pomiędzy poszczególnemi narodami. Na zakończenie omówił dr. Goepel sposoby popierania tej akcji.

P. Bajeff (Bułgarja) omówił międzypaństwową akcję popierania uzdolnionych, która w Bułgarji datuje się od niedawna, daje jednak, jak współpraca z Polską i Danją, dobre wyniki. Podkreślił również, że przy selekcji obok uzdolnień naukowych musi być uwzględniany charakter, i podzielił niemiecki punkt widzenia, że pracownik intelektualny musi maszerować w szeregach swego narodu. Międzynarodowa współpraca, zdaniem

 mówcy, nie polega tak bardzo na popieraniu poszczególnych studentów, ale raczej na wzajemnem poznawaniu się narodów.

Dr. R. Burckhardt (Szwajcarja) zobrazował własne przeżycia jako studenta wymiennego w Niemczech przed laty i wpływ tych przeżyć na pomoc, jakiej udzielał niemieckim studentom w Szwajcarji. Najważniejszą rzeczą jest, aby poszczególne narody poznały się i nauczyły się wzajemnie rozumieć.

P. Gräfe (Niemcy) podkreślił, iż uwolniliśmy się od mniemania, że drogą do porozumienia narodów może być niweczenie ich odrębnej wartości, oraz zaprzeczył wątpliwościom odnoszącym się do wymiany studentów, a polegającym na obawach, że student albo ulegnie wpływom obcej kultury albo będzie przeceniał własną.

Prof. Dupré (Włochy) scharakteryzował położenie we Włoszech, gdzie po 10 latach działania faszyzmu problem popierania uzdolnionych nie jest już tak palący jak dawniej. Popieranie i selekcja uzdolnionych rozpoczynają się od szkoły ludowej i związanej z nią faszystowskiej organizacji młodzieży i trwają aż do szkoły wyższej. Również według faszystowskiego poglądu nie da się oddzielić przy ocenie rozumu i charakteru. Całe wychowanie jest państwowo-obywatelskie, polityczne i jako takie wyklucza jednostki nawet inteligentne, nie przedstawiające jednak żadnej wartości dla życia zbiorowego. Pomimo szeroko stosowanej selekcji Włochy nie wprowadzają specjalnych egzaminów dla szacowania uzdolnień, nie wierząc w skuteczność takiej oceny.

P. Jan Wielopolski (Polska) poinformował o działalności Akademickiego Związku Zbliżenia Międzynarodowego „Liga", o prowadzonych przez nią obozach, letnich wycieczkach i wymianie studentów, stwierdzając, że działalność tej instytucji ma coraz większe uznanie zagranicą.

P. Józef Siklosy (Węgry) dodał parę informacyj o położeniu bezrobotnych absolwentów wyższych uczelni na Węgrzech i stwierdził, że utrzymanie pokoju w Europie jest warunkiem należytego rozwoju sprawy popierania uzdolnionych.

Na wniosek p. prof. Tschermak-Seysenegga przyjęto jednogłośnie uchwałę kierującą wobec ważności zagadnienia popierania uzdolnionych wezwanie do rządów wszystkich krajów reprezentowanych na kongresie, aby zechciały tej doniosłej pod względem państwowym sprawie poświęcić pilną uwagę i należycie poprzeć finansowo.

Jako ostatni mówca zabrał głos dr. Haupt (Niemcy), aby jeszcze raz podkreślić trudne położenie Niemiec w zagadnieniu popierania uzdolnionych. Na skutek rozwoju gospodarstwa kapitalistycznego stały się szkoły niemieckie szkołami masowemi, które nie mogły zapewnić właściwego kształcenia jednostki, ale dawały wykształcenie schematyczne; ograniczały się one do formalnego kształcenia umysłu zamiast uwzględniać grecką jedność ducha, duszy i ciała. Musimy zawsze pamiętać, że umysł jest tylko jedną z możliwości poznawania świata. Niemcy są najbardziej dotknięte przez europejski kryzys. Dwie generacje samodzielnych osobistości zostały zniszczone przez wojnę i następne lata głodu. Musimy przeto podwójnie dbać o to, aby przejawiające się uzdolnienia właściwie wybierać i popierać. W tym celu jednak należy przezwyciężyć wprowadzony przez wiek oświecenia rozdźwięk pomiędzy naturą i duchem. Nie będziemy wybierać naszych uzdolnionych drogą pojęciowej akrobatyki, lecz będziemy szukać pełnego człowieka zdolnego do pracy dla wyższych wartości, dla dobra społeczności. Narodowo-polityczne zakłady wychowawcze wysyłają już swych uczniów zagranicę, aby rozszerzyć ich pogląd na świat, a równocześnie podkreślić odczucie wartości własnego narodu. Panująca w nowych Niemczech idea narodowa nie ma żadnych imperjalistycznych celów, a uznaje odrębność innych narodów. Przenoszenie cech narodowych na inny naród prowadzi tylko do obniżenia poziomu. Widzimy chętnie u siebie silne jednostki z zagranicy, tak jak chętnie wysyłamy naszą młodzież zagranicę. Tylko pomiędzy samodzielnemi uświadomionemi narodowo ludźmi, a nie pomiędzy odbarwionemi ze wszelkiej narodowości, da się na gruncie prawdziwego koleżeństwa przygotować istotny związek narodów.

Po tem przemówieniu przewodniczący kongresu dr. Hans Streit zamknął obrady, wyrażając podziękowanie gospodarzom, współpracownikom i uczestnikom zjazdu.

E. Z.

MIĘDZYNARODOWY KOMITET SZKÓŁ PRACY SPOŁECZNEJ

organizuje kurs wakacyjny dla pracowników, oraz profesorów i słuchaczy szkół pracy społecznej. Tematem wykładów będzie: zagadnienie tanich mieszkań w związku z ogólnym problemem urbanistyki.

Kurs odbędzie się w dniach 15—21 lipca r. b. w Holandji, Bentveld koło Haarlemu, połączony będzie ze zwiedzaniami i wycieczkami po kraju.

Bliższych informacyj udziela Zrzeszenie b. Słuchaczy Studjum Pracy Społeczno-Oświatowej. Warszawa, ul. Opaczewska 2-a, Wolna Wszechnica Polska.

JĘZYK POLSKI W SZKOŁACH W CHICAGO.

W Chicago, największem skupieniu polskiem w Ameryce, wprowadzono ostatnio naukę języka polskiego w kilku szkołach średnich (higs schools), na którą zapisała się dość znaczna ilość uczniów. Nauka ta istnieje w następujących szkołach:

Tuley High School	— 140	uczniów;
Carl Schurz High School	— 240	„
Cane Technical High School	— 110	„
Bowen High School	— 130	„
Cicero High School	— 105	„
Wells High School	— 486	„
Razem	1.211	„

Wymiar nauczania języka polskiego jest podobny jak innych języków obcych — 5 godzin tyg. przez dwa lata. Nauczycielami są amerykanie polskiego pochodzenia, posiadający wykształcenie uniwersyteckie i egzamin z przedmiotów polskich; nieposiadający tego egzaminu pracują warunkowo i są obowiązani w ciągu dwuch lat zdać egzamin. Celem należytego przygotowania nauczycieli języka polskiego zostały poczynione starania o zorganizowanie w przyszłym roku dwuletniego Studjum Polonistycznego przy Collumbia Uniwersytecie. Starania prowadzą prof. Artur Coleman i ks. prof. St. Sobieniowski, wykładający język polski na tym uniwersytecie. Dzięki poparciu Fundacji Kościuszkowskiej co roku kilku nauczycieli wyjeżdża do kraju na studja wakacyjne.

Jako podręczniki używane są wypisy Reitera lub Mikulskiego, literatura Wojciechowskiego lub Gallego i Historja Polski Geberta. Program nauczania z powodu różnorakiego przygotowania młodzieży jest przystosowany do poszczególnych wypadków. Tam, gdzie młodzież przychodzi ze szkół parafjalnych, w których bywa uwzględniana nauka języka polskiego, lub uczęszczała na polskie kursy dokształcające — poziom jest wyższy, tam gdzie uczęszcza młodzież z ukończonemi szkołami publicznemi — poziom jest niższy. Dla tego poziomu niższego jest przygotowany specjalny podręcznik prof. Colemana.

Dodać należy, że oprócz Chicago i inne miasta posiadają naukę języka polskiego— ogółem jest on nauczany w 27 szkołach średnich (high schools) Stanów Zjednoczonych.

E. Z.

SZKOLNICTWO POLSKIE W W. M. GDAŃSKU.

Jednem z bardzo ważnych zagadnień szkolnictwa polskiego jest sprawa szkolnictwa polskiego na terenie obszaru poza granicami Państwa Polskiego a jednak ściśle związanego z Rzeczpospolitą, a mianowicie Wolnego Miasta Gdańska.

Świeżo wydane sprawozdanie Zarządu Macierzy Szkolnej w Gdańsku za rok 1934

 pozwala nam bliżej zapoznać się ze stanem tego szkolnictwa. Składa się ono ze szkolnictwa powszechnego publicznego utrzymywanego przez senat gdański i ze szkolnictwa prywatnego, utrzymywanego przez Macierz Szkolną, a obejmującego zarówno ochronki, jak szkoły powszechne, średnie i zawodowe.

Ochronki w ogólnej ilości 13 (jedna powstała w roku 1934) istnieją w następujących miejscowościach: 4 w Gdańsku, 2 we Wrzeszczu, po 1 w Brzeźnie, Nowym Porcie, Oliwie, Oruni, Sidlicach, Sopotach i Wielkich Trąbkach, licząc razem 602 dzieci, i są prowadzone bądź to przez siostry Dominikanki, bądź przez ochroniarki świeckie; w ochronkach wiele uwagi poświęca się mowie ojczystej, przeprowadzając z dziećmi krótkie pogadanki na tematy, odpowiadające rozwojowi dziecka.

Szkoły powszechne publiczne z polskim językiem nauczania, utrzymywane przez Senat W. M. Gdańska, istnieją bądź to jako szkoły samodzielne (6-klasowa szkoła w Gdańsku o 353 uczniach, 6-klasowa we Wrzeszczu o 270 uczniach, 3-klasowa szkoła w Sidlicach o 161 uczniach, 3-klasowa szkoła w Sopotach o 134 uczniach, 1-klasowa szkoła w Saspe o 54 uczniach) bądź to jako klasy o polskim języku nauczania w szkołach niemieckich (3 klasy w szkole w Oliwie o 126 uczniach, 3 klasy w szkole w Starym Szotlandzie o 118 uczniach i 2 klasy w szkole żeńskiej w Nowym Porcie o 106 uczniach). Poza tem w niektórych szkołach o języku wykładowym niemieckim dzieci polskie korzystają z nauki języka polskiego i religji po polsku (w Piekle 34 dzieci, w Postołowie 27 dzieci, w Wielkich Trąbkach 22 dzieci).

Ze szkół powszechnych prywatnych utrzymywanych przez Macierz Szkolną istniała doniedawna tylko 7-klasowa szkoła w Gdańsku (442 uczniów) z filjami dla najmłodszych roczników w Nowym Porcie (38 uczniów), Sopocie (64 uczniów) i Wrzeszczu (29 uczniów). W kwietniu 1934 roku zostały otwarte trzy nowe szkoły: w Ełganowie, licząca 36 uczniów, w Szymonowie, licząca 30 uczniów i w Wielkich Trąbkach, licząca 29 uczniów.

Z zakresu szkolnictwa średniego istnieje oddawna w Gdańsku gimnazjum polskie, które w roku 1934 liczyło w 9 klasach i 20 oddziałach 551 uczniów i uczenic, w tem 312 chłopców i 239 dziewcząt. W kwietniu 1934 r. została zorganizowana na wzór gdańskich szkół niemieckich „Mittelschullen", t. zw. „Szkoła Średnia". Nauka w tej szkole rozpoczyna się po 4 klasie szkoły powszechnej i obejmuje 6 lat; poza ogólnem wykształceniem szkoła kładzie nacisk na praktyczną stronę nauki i wprowadza pewne przedmioty, dające możność uzyskania przez absolwentów odpowiedniego zatrudnienia. W roku 1934 szkoła posiadała jedną najniższą klasę o 43 uczniach.

Ze szkół zawodowych Macierz Szkolna utrzymywała Szkołę Handlową, liczącą 134 uczniów i uczenic, Wyższą Szkołę Handlową o 50 uczniach i uczenicach oraz przejęła Konserwatorjum Muzyczne o 57 słuchaczach. Poza tem Macierz utrzymywała kursy dokształcające wieczorowe w ilości 11 o 300 uczniach.

Całkowity stan szkolnictwa polskiego w Gdańsku przedstawia się jak następuje:

Ochronek	13,	dzieci	602;
Szkół powszechnych publicznych samodzielnych	5,	uczniów	972;
Szkół powszechnych publicznych z oddziałami polskimi . .	3,	„	350;
Szkół powszechnych publicznych niemieckich z nauką języka polskiego	3,	„	83;
Szkół powszechnych prywatnych	4,	„	678;
Szkół średnich	2,	„	594;
Szkół zawodowych	3,	„	241;
Kursów dokształcających	11,	„	300;
Razem	44,	„	3,820.

Jak widzimy z powyższego z 44 zakładów naukowych tylko 11 jest publicznych, reszta zaś, to jest ¾ utrzymywana jest przez społeczeństwo polskie w Gdańsku, dzięki ożywionej i wydajnej pracy miejscowej Macierzy Szkolnej.

E. Z.

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Z CZASOPISM POLSKICH

PODRĘCZNIK W KLASACH ŁĄCZONYCH.

W czasopiśmie „Praca w klasach łączonych" poświęconemu szkolnictwu powszechnemu niżej zorganizowanemu znajdujemy oświetlenie niektórych aktualnych dziś zagadnień. Jednem z nich zajmuje się p. A. Wiwczaruk w artykule p. t. „Zagadnienie podręcznika w klasach łączonych" (Nr. 7, r. 1934/5).

Zdaniem autora, sprawa ma znaczenie przedewszystkiem dydaktyczne, zazębiające się bardzo ściśle o naukę cichą. Nauka cicha jednej klasy, stosowana w ustalonym zgóry wymiarze, występuje jednocześnie z nauką głośną innej klasy i — zdaniem autora — pod tym właśnie kątem winien być skonstruowany podręcznik. Ma on ułatwić nauczycielowi organizowanie nauki cichej przez odpowiedni dobór materjału czytanek, ćwiczeń, rachunków, opowiadań historycznych i t. d. — do samodzielnego wykorzystania na lekcji. W klasach III i IV, w szkole o 1 nauczycielu, połowa lub więcej niż połowa czasu z nauki jęz. polskiego winna być zużyta na naukę cichą. Połowa więc czytanek musi się nadawać do tego celu pod względem językowym i rzeczowym, t. j. mieć łatwy i dostępny styl oraz zajmującą treść, czyli musi być wolna od niezrozumiałych wyrazów, wymagających objaśnienia ze strony nauczyciela. Pożądany jest również związek takiej czytanki z innemi, opracowanemi już na lekcjach nauki głośnej — ze względu na moment utrwalenia treści.

Troska o ten moment winna dominować również i w stosunku do cichej nauki historji, t. j. wtedy, gdy niema bezpośredniego oddziaływania nauczyciela, które zresztą nie wystarcza do wrażania faktów w pamięć dzieci.

Autor chciałby widzieć w podręczniku do czytania (?) utwory historyczne obok innych z zakresu geografji i przyrody, ale nie w opracowaniu suchem i opisowem; mają to być rzeczy napisane bez zarzutu pod względem literackim, na tematy historyczne, geograficzne i przyrodnicze, stanowiące tło akcji utworu.

Dla szkół I-go stopnia utwory takie winny być podstawą odnośnej nauki nie zaś jej uzupełnieniem.

Zdaniem autora — również nauka pisania, i rachunki przy nauce cichej wymagają większej, niż w szkole III-go stopnia, ilości materjału, dostosowanego do pracy samodzielnej.

W szkołach I-go stopnia wymaga również uwzględnienia fakt istnienia dwóch roczników w klasie III-ej, a trzech — w klasie IV-ej, opracowujących w danym roku ten sam program. Przy posługiwaniu się w ciągu trzech lat jednym tylko podręcznikiem trzeba mieć materjał ułożony inaczej, niż kiedy istnieją odrębne podręczniki dla każdego kursu rocznego.

Z poprzednich rozważań wynika w sposób konsekwentny stosunek autora do podręczników używanych obecnie w szkole powszechnej. Takie, jakie są, były one układane dla szkół III-go stopnia, niemal bez uwzględnienia potrzeb szkół niżej zorganizowanych. I dlatego, w zasadzie, nie mogą się owe podręczniki nadawać do użytku w klasach łączonych, III i IV, gromadzących pięć roczników dzieci: nie zawierają bowiem przeważnie czytanek do samodzielnej lektury. Rzecz się ma podobnież i z ćwiczeniami

pisemnemi, które, w braku odpowiedniego materjału, sprowadzają zwykle lekcje nauki cichej do przepisywania tekstów o dość problematycznym pożytku.

Istniejący w dziedzinie podręczników stan rzeczy umożliwia tylko połowiczne rozwiązanie trudności: w zakresie czytanek winna nastąpić ścisła selekcja tych, które się nadają, tak czy inaczej, do samodzielnego opracowania przez dzieci, ponadto musi być zastosowana lektura uzupełniająca w postaci osobnych książeczek. W dziale zaś ćwiczeń nauczyciel zmuszony będzie sam je układać, bez czego nie zdoła on zorganizować racjonalnie pracy w klasach łączonych. (Przypisek sprawozdawcy: Należy zaznaczyć, że sprawa podręczników dla klas dwuletnich i trzyletnich w szkole I i II stopnia została już ujęta w określony sposób w Wytycznych dla autorów programów tych szkół. Przewiduje się mianowicie osobne podręczniki dla poszczególnych dwu lub trzech kursów rocznych składających się na dwuletni względnie trzyletni cykl nauki określonego przedmiotu w danej klasie).

NAUKA GŁOŚNA I NAUKA CICHA.

Praca w klasach łączonych, realizowana w szkole powszechnej niżej zorganizowanej, wysunęła odniedawna nowy termin: „nauka cicha", który w myśl obowiązujących programów, ma zastąpić określenie „zajęcia ciche".

Sprawie tej zostały poświęcone dwa interesujące artykuły: jeden — pióra p. S. W. p. t.: „Nauka głośna i nauka cicha", drugi — p. B. Owczynnika p. t.: „Nauka cicha" („Praca w klasach łączonych r. 1934/5, Nr. 1).

Pan S. W. wychodzi z założenia, iż szkoła winna nietylko uczyć dziecko, ale też nauczyć je uczyć się, aby w ten sposób umożliwić mu dalsze, samoistne już zdobywanie wiadomości. Nauka cicha staje się tedy koniecznością dydaktyczną. Ale należy do niej dziecko przygotować. Praktycznie rzecz biorąc, nasuwają się tu trzy następujące punkty: 1) na lekcji głośnej nauczyciel musi mieć na uwadze temat pracy do nauki cichej; 2) o ile nauka cicha wypada jako lekcja pierwsza, przygotowanie do niej winno nastąpić poprzedniego dnia; 3) nie może ona trwać przez całą godzinę lekcyjną, lecz — odbywać się na zmianę z nauką głośną, zajmując w klasach łączonych I i II alternatywnie po pół godziny lekcyjnej.

Kwestja długości jednostki czasu, przeznaczonej na naukę cichą, pozostaje w bezpośrednim związku z innem zagadnieniem — łączenia przedmiotów na tej samej godzinie. Jest to więc zagadnienie rozkładu lekcyj.

Zasadniczo wskazany jest w obu klasach uczących się jednocześnie w tej samej izbie ten sam przedmiot nauki głośnej i cichej, zważywszy wspólność momentów i nastrój pracy, ale to niezawsze bywa możliwe w praktyce ze względu na niejednakowy wymiar godzin poszczególnych przedmiotów i niejednakowy stosunek nauki głośnej do cichej w różnych klasach. Należy wówczas zachować pokrewieństwo między przedmiotami jednoczesnej nauki, co wpływa korzystnie na osiągane rezultaty.

Następne zagadnienia występujące w klasach łączonych, to — indywidualizacja nauki cichej, zwłaszcza w oddziałach dwuletnich. I tu może być tak, iż temat pracy jest wspólny, inne zaś — opracowanie, bądź też tak, że tematy nauki cichej są różne dla dwóch roczników, jednak powiązane wspólnością tematu poprzedniego nauki głośnej, będącej przygotowaniem do nauki cichej.

Dzięki tym wszystkim momentom praca w klasach łączonych, stanowiąca ścisłe skoordynowanie nauki głośnej i cichej, wzajemnie od siebie uzależnionych, staje się naprawdę nowoczesnem nauczaniem pod kierunkiem.

Ale jego charakter zmienia się stosownie do klasy: o ile w klasach najmłodszych nauka cicha służy głównie utrwaleniu wiadomości nabytych w czasie nauki głośnej oraz ich zużytkowaniu, o tyle w klasach następnych nauka cicha może być także odwrotnie, przygotowaniem do głośnej, gromadzeniem materjałów, z których potem wyciąga się wnioski i uogólnienia.

Autor drugiego artykułu, p. B. Owczynnik, stwierdza na samym wstępie, że rola nauki cichej nie została dotąd należycie zrozumiana.

Stąd jej nikłe wyniki, jako metody, uznanej za mniej wartościową. Te wyniki ograniczały się do mechanicznego przepisywania tekstu i biernej reprodukcji bądź tekstu, bądź rysunku. Taki stan rzeczy sprzyjał lenistwu, ociężałości umysłu i wyobraźni u dzieci. Tymczasem umiejętnie i celowo zorganizowana nauka cicha staje się ważnym środkiem naukowo - wychowawczym, który zależnie od stopnia rozwoju i poziomu umysłowego dzieci, prowadzi poprzez sprawność techniczną w lekturze i piśmie do opracowywania samodzielnego nowych materjałów.

Przy analizie całokształtu tego zagadnienia wysuwa się kilka momentów dużej wagi, a mianowicie: 1) stosunek nauki cichej do głośnej; 2) podział godzin na naukę cichą i głośną; 3) formy nauki cichej; 4) środki i pomoce naukowo - wychowawcze; 5) rola nauczyciela przy nauce cichej; 6) jej wartość metodyczno-dydaktyczna i wychowawcza.

Nauka głośna w stosunku do cichej ma charakter zapładniający i stwarza to podłoże, na którem, w czasie nauki cichej, powstają i rozwijają się zagadnienia, jednocześnie zaś budzą się i wątpliwości, znajdujące zkolei rozwiązanie w ramach nauki głośnej. Największa doniosłość nauki cichej polega na przeistoczeniu zewnętrznego zagadnienia programu na wewnętrzne zagadnienie dziecka. Jeżeli nauka głośna stawia dzieci wobec jakiegoś problemu, to jego przetrawienie odbywa się dzięki nauce cichej, która w ten sposób buduje indywidualną strukturę psychiczną dziecka. A wreszcie znika przymus, nieunikniony przy nauce głośnej, i dziecko przerabia to, co je interesuje i absorbuje. Autor stwierdza kategorycznie, iż bierność i bezczynność dziecka w podobnej sytuacji dowodzi, iż nie dorosło ono do poziomu klasy.

W klasach łączonych niższych należy przeznaczyć na naukę głośną i cichą po półgodziny lekcyjnej, ale inne jest podejście do każdej z nich. Podczas nauki głośnej dziecko zaznajamia się wprost z jakiemś zagadnieniem, przy nauce zaś cichej wymagany jest pewien czas na rozwiązanie zagadnienia, to też taką naukę musi poprzedzić szereg czynności wstępnych — wyszukania i doboru środków, postawienia nauczycielowi pytań. Przerywanie nauki cichej w momencie nieodpowiednim niweczy całą pracę nauki głośnej. W miarę wzrostu zainteresowań dziecka powiększa się i dozę nauki cichej — do całej godziny lekcyjnej, nieraz i więcej.

Do nauki cichej nadają się wszystkie przedmioty — od czytania do pracy ręcznej, nie stanowiąc jednak celu same w sobie, lecz — środek do rozwiązania pewnych zagadnień. I dlatego nie wystarcza przepisywanie i wypracowanie na wspólny temat, ale — utrwalanie rezultatów pracy myślowej, odzwierciadlenie poczynionych obserwacyj, przyczem — zdaniem autora — mniejsze znaczenie ma poprawna budowa zdań i styl, niż rzeczowa konkretyzacja zdobytych pozycyj.

W działach praktycznych należy dać ujście wrodzonym popędom dzieci do konstruktywizmu, wogóle zaś — dobierać poszczególne tematy, mogące dać materjał do pracy we wszystkich dziedzinach.

Niezbędną pomoc przy pracy stanowi bibljoteka, zbiory muzealne, materjały i narzędzia, przyczem w książkach dzieci muszą znaleźć dane do rozwiązywania zagadnień, wysuwanych przez środowisko i życie szkolne.

Każde środowisko przyrodnicze czy socjalne ma swój odrębny charakter i budzi naturalne zainteresowanie dziecka.

Pewne materjały nauczyciel musi — zdaniem autora — sam układać, spisywać i odbijać na powielaczu, a takie egzemplarze staną się przy nauce cichej nieocenionym środkiem naukowym. Wszelkie zaś zbiory, umieszczone na półkach, winny być dzieciom udostępnione.

Z roli „wykładowcy" nauczyciel przychodzi przy nauce cichej do roli doradcy i opiekuna, którego szczególnie obowiązuje znajomość psychologji i wychowanków dla skutecznego pokierowania ich indywidualnym rozwojem.

Zagadnienia, stawiane dzieciom, nabiorą wówczas siły i wartości sugestywnej.

Tak pojęta i realizowana nauka cicha przynosi korzyść w kilku kierunkach: przez rozwijanie cech indywidualnych ucznia zachowuje jego swobodę, kształci inicjatywę i aktywność, daje metodę samodzielnej pracy, wiąże wiedzę ucznia z jego przeżyciami, utrwalając, tem samem, jej wartość, jako podłoża do dalszej pracy, a wreszcie ułatwia nauczycielowi selekcję uczniów pod kątem ich zdolności do poszczególnych zawodów. T. I.

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

ZE SZKOLNICTWA ANGIELSKIEGO.

Angielski budżet oświatowy. Preliminarz budżetu oświatowego na rok 1935/36—spotkał się z ostrą krytyką na łamach „The Journal of Education". Wobec ogólnej poprawy ekonomicznej kraju spodziewano się, że nowy budżet oświatowy wykaże znaczną nadwyżkę w stosunku do budżetu roku 1934/1935. Tymczasem, jak twierdzi autor artykułu, nadzieje okazały się płonne: sumy preliminowane na oświatę, wynoszące ogółem 44.556.787 funtów, są o niecały miljon (949.769) wyższe od budżetu roku ubiegłego. Lwia część nadwyżki pójdzie na pokrycie wyrównania poborów nauczycielskich, które w latach ubiegłych zostały obcięte o 10%. Według nowego budżetu zostaną wyrównane w połowie, t. j. wysokości 5%. Dużą sumę nadwyżki przeznacza się na dożywianie niezamożnych uczniów szkół powszechnych. Wydatki na szkolnictwo powszechne zostały o 129.000 funtów zmniejszone, co jest zresztą zrozumiałe, ponieważ liczba uczniów szkół powszechnych wykazuje ciągły spadek, wywołany stale zmniejszającą się liczbą urodzin. Autor artykułu stoi na stanowisku, że należałoby pomimo spadku liczby uczniów, nie zmniejszać liczby nauczycieli i dzięki temu odciążyć przepełnione klasy (zgórą 6.000 klas ma więcej niż po 50 uczniów). W związku z tem stanowiskiem krytykuje pozycję budżetu, zmniejszającą liczbę nauczycieli. Liczba uczniów szkół średnich powiększa się bardzo wybitnie. (W roku 1924 wynosiła 349.141, w roku 1932 — 467.217), co jest, zdaniem autora artykułu, również następstwem zmniejszania się liczby urodzin. Nieliczna rodzina staje się zjawiskiem coraz częściej spotykanem, a jest rzeczą jasną, że rodzicom dwojga, trojga dzieci jest łatwiej je kształcić. Wydatki na szkolnictwo średnie podniesiono o 151.000 funtów. Autor artykułu uważa, że istnieje rażąca dysproporcja między pozycjami budżetu, przeznaczonemi na szkolnictwo średnie (7.700.000) i na szkolnictwo zawodowe (4.350.000). Przy tego rodzaju układzie szkolnictwo zawodowe jest pokrzywdzone.

W dalszym ciągu autor zarzuca preliminarzowi budżetu oświatowego zbyt niski wymiar sum, preliminowanych na pokrycie wydatków nadzwyczajnych. Stwierdza, że teraz właśnie, kiedy pieniądz jest tani, jest najodpowiedniejsza pora na rozszerzenie aktywności w kierunku budowy i rozbudowy szkół.

(The Journal of Education, April 1935).

Przeciążenie uczniów w szkołach Wielkiej Brytanji. Problemy, związane z przeładowaniem programów i pracą domową, nie przestają być tematem dyskusyj w prasie pedagogicznej i codziennej. Zwłaszcza ostatnio coraz częściej się o nich mówi. Były one przedmiotem obrad na posiedzeniu komitetu oświatowego Związku Angielskich Nauczycieli Szkół średnich. Postawiono tezy następujące: należy przedewszystkiem pamiętać o tem, że celem zasadniczym szkoły jest wpojenie w uczniów umiejętności zdobywania wiedzy, a nie wbijanie w głowy gotowych wiadomości. Od szeregu lat program nauk przyrodniczych stale się rozrasta, należy wreszcie położyć temu kres. Należy zmniejszyć liczbę godzin przyrody, matematyki i języków obcych. Część odzyskanego w ten sposób czasu można poświęcić na pracę ręczną, ry-

sunki, muzykę i gospodarstwo domowe. Należy ograniczyć liczbę prac piśmiennych i skasować zupełnie pracę domową. Odrabianie lekcyj winno wejść całkowicie w skład godzin szkolnych.

Kwestji pracy domowej poświęca się również sporo uwagi w Szkocji i Walji. Dyrektor szkockiego wydziału oświaty opublikował regulaminy, tyczące pracy domowej. W młodszych oddziałach szkoły powszechnej (dzieci w wieku do lat 11) praca domowa ma być zupełnie skasowana. W starszych oddziałach — zachowana w wymiarze maksymalnym 4 godzin tygodniowo. W szkole średniej — do kl. IV-ej — za maksimum przewiduje się 12 godzin tygodniowo. W wyższych klasach norm godzinowych się nie przepisuje, przestrzega się jednak bardzo wyraźnie przed przeciążaniem uczniów.

W Walji Związek Nauczycielski (National Union of Teachers) poczynił badania na temat pracy domowej. Rezultaty tych badań przedstawione zostały na zgromadzeniu komitetu centralnego Związku. Szczególnie dotknięte przeciążeniem są dzieci wiejskie, którym już samo chodzenie do szkoły zabiera bardzo dużo czasu. Miejskie dzieci również w wielu wypadkach są przeciążone pracą, zwłaszcza, o ile chodzi o dziewczęta, które, zdaniem większości nauczycieli, odrabiają lekcje pilniej i sumienniej, aniżeli chłopcy. Dużym wysiłkiem dla młodzieży są egzaminy konkursowe, uprawniające do uzyskania stypendjum w szkole średniej lub w uniwersytecie, z chwilą bowiem, gdy występuje rywalizacja, wymiar godzin pracy staje się nieokreślony, a bardzo często u dzieci, odznaczających się wielką ambicją, lub też silnie pobudzanych do pracy przez otoczenie, przekraczający wręcz dopuszczalne granice możliwości.

(The Times Education Supplement, March 30, April 20, 1935).

Reorganizacja szkolnictwa a kształcenie nauczycieli. W systemie szkolnym angielskim istnieją obecnie dwa zasadnicze typy zakładów kształcenia nauczycieli: 2-letnie Teacher Colleges i 4-letnie Universities Departments. Stosunek liczebny uczniów tych dwóch zakładów jest jak 2:1; w r. 1932 liczba uczniów Training Colleges wynosiła — 12.000, a Universities Departments — 6.000. W związku z ciągle postępującą reorganizacją szkolnictwa w myśl t. zw. Hadow Plane i przewidywanem podniesieniem wieku przymusowego nauczania do 15 lat aktualna jest również kwestja reformy systemu kształcenia nauczycieli. Zagadnienie to jest tematem artykułu, zamieszczonego w jednym z marcowych numerów „The Times Educational Supplement". Autor artykułu stoi na stanowisku, że szybko rozwijająca się sieć „senior schools", które wkrótce już według wszelkiego prawdopodobieństwa obejmą również dzieci w wieku od 14—15 lat wymaga specjalnie przygotowanego personelu nauczycielskiego. Zdaniem autora dwuletnie kształcenie w Teacher College jest nie wystarczające.

Jedynie czteroletnie studja w uniwersytecie, a więc wspomniane University Departments mogą odpowiednio wykształcić nauczyciela „senior school". Obecnie program University Department jest następujący: 3 letnie studjum na wydziale humanistycznym lub matematyczno-przyrodniczym, zakończone egzaminem na niższy stopień uniwersytecki (Bachelor of Arts lub Bachelor of Science) i roczne studjum pedagogiczne. Trzyletnie studjum naukowe jest jednakowe dla wszystkich studentów wydziału humanistycznego lub matematyczno-przyrodniczego: przyszły nauczyciel przyrody przygotowuje się do swego zawodu tak samo, jak przyszły chemik-naukowiec lub przyszły pracownik przemysłu chemicznego. Wobec tendencji do ścisłej specjalizacji każdy ambitny student stara się obrać sobie za przedmiot główny jakąś bardzo specjalną gałąź wiedzy. Uniwersytet nie czyni nic, aby w ciągu trzech pierwszych lat studjów jakąś szczególną opieką otoczyć przyszłego nauczyciela i nadać jego studjom specjalny kierunek. Trzeba przyznać, że często profesorowie traktują zawód nauczycielski, jako ostateczną ucieczkę swoich wychowanków. Ostatni rok, poświęcony na właściwe studja pedagogiczne nie może ze względu na ograniczoną ilość czasu dać odpowiedniego przygotowania do za-

 wodu. Skutkiem takiej organizacji studjów przyszły nauczyciel podchodzi do swego zawodu od strony przedmiotu, jaki ma wykładać, a nie od strony przedewszystkiem ważnej t. j. od strony dziecka. Autor artykułu, stojąc mocno na stanowisku, że jedyną właściwą drogą do kształcenia nauczycieli są studja uniwersyteckie, stwierdza dysproporcję, jaka zachodzi między długością okresu, poświęconego na kształcenie ściśle akademickie — 3 lata, a długością okresu, poświęconego na właściwe przygotowanie do zawodu — 1 rok.

Nic dziwnego, że nauczyciele, kształceni w University Departments, starają się o zatrudnienie w szkole średniej, gdzie mogą się poświęcić nauczaniu obranego przedmiotu. Dla celów „senior schools" potrzebny jest nie specjalista, jakiego wymaga przemysł lub pracownia naukowa, lecz człowiek o wyższem wykształceniu uniwersalnem, człowiek, któremu nie obce są pogłębione wiadomości z zakresu historji, literatury, nauk przyrodniczych, matematyki, ekonomji, który ma doskonałe przygotowanie z zakresu wychowania fizycznego, któremu nie obca jest znajomość rysunku i muzyki.

Należałoby równolegle z innemi wydziałami stworzyć wydział pedagogiczny z czteroletnim programem, zakończonym specjalnym egzaminem na stopień uniwersytecki (Bachelor of Education). Program studjów wydziału pedagogicznego powinien zerwać z metodą pamięciową. Egzamin na stopień uniwersytecki powinien odbywać się w ten sposób, że słuchaczom daje się pewne kwestje, na które muszą po miesiącu odpowiedzieć. Przygotowanie odpowiedzi winno odbywać się w normalnych warunkach pracy naukowej, dających możność korzystania z aparatu pomocniczego: bibljotek, pracowni i t. p. Oczywiście w ciągu tych czterech lat słuchacze winni odbywać ćwiczenia praktyczne w szkołach powszechnych. Stworzenie wydziału pedagogicznego byłoby uznaniem faktu, że zawód nauczycielski wymaga studjów akademickich, równorzędnych co do poziomu studjom pracowników naukowych czy technicznych, lecz jednocześnie całkowicie w treści odmiennych.

(The Times Educational Supplement. March 23.1935).

Z zagadnień angielskiego szkolnictwa zawodowego. Na ostatniem dorocznem zebraniu towarzystwa „Association of Technical Institutions" w Londynie przedstawiono do aprobaty sprawozdanie o działalności szkolnictwa zawodowego w Anglji i widoki jego rozwoju na przyszłość. Organizacja szkolnictwa zawodowego stoi dziś pod znakiem współpracy czynników oświatowych z przemysłem, lecz, jakkolwiek niektórzy przemysłowcy i pedagogowie doszli już na tem polu do dużych wyników, to jednak, przyznać trzeba, że dużo jeszcze pozostaje do osiągnięcia maximum możliwości w tym zakresie. Istnieje pewna ilość przedsiębiorstw, które, idąc po linji dalekowzrocznej polityki, mogą służyć za przykład: zakładają szkoły zawodowe, doskonale wyposażone, subsydjują szkolnictwo zawodowe, pozwalają młodocianym pracownikom na pobieranie nauki w ciągu normalnych godzin pracy. Tego rodzaju postępowanie przedsiębiorstw stanowi, jak dotąd, niestety zjawisko dość odosobnione. Ażeby szkolnictwo zawodowe mogło istotnie dobrze prosperować trzeba, ażeby ogół przedsiębiorstw przystąpił do współpracy z oświatą. Świadczenia, jakie przemysł przyniesie szkolnictwu, zostaną mu zwrócone niejako w naturze: w postaci doskonale wykształconych pracowników. System angielskiego szkolnictwa zawodowego jest dość skomplikowany i wyróżnia się wielką różnorodnością typów szkół. Szkoły zawodowe dzielą się na dwie zasadnicze grupy: 1) szkoły, w których nauka odbywa się w pełnym wymiarze godzin (full-time); 2) szkoły, w których nauka odbywa się w niepełnym wymiarze godzin (part-time) w porze dziennej lub wieczorowej, przeważnie w wieczorowej. Do pierwszej grupy szkół należą: a) szkoły zawodowe przeznaczone dla młodzieży w wieku od 13 lat, trwające od 2 do 3 lat. Są to szkoły przemysłowe, handlowe, artystyczne szkoły gospodarstwa domowego. Ten typ szkół, jakkolwiek w roku 1932 był

jeszcze liczebnie bardzo słaby, ma, według cytowanego wyżej sprawozdania, wielkie szanse rozwoju na przyszłość; b) szkoły dla młodzieży starszej: szkoły budowlane, artystyczne, handlowe, rolnicze i t. d. Kurs nauk trwa w nich rok lub dłużej. Duży procent uczniów tych szkół stanowią absolwenci szkół średnich.

Druga grupa szkół zawodowych, czyli t. zw. szkoły „Part - time", odpowiadające mniej więcej naszym szkołom dokształcającym, obejmuje również dwa typy szkół. a) Junior part - time schools — dla dzieci w wieku 14—16 lat, gdzie nauka odbywa się 3 razy tygodniowo w ciągu 2, 3 lat; b) — senior and advanced part - time schools — przeznaczone dla młodzieży starszej, trwają również od 2—3 lat. Szkoły typu „Part-time" odznaczają się dużą liczebnością i frekwencją. W roku 1932 miały 961.000 uczniów, lecz w tem tylko 15.000 pobierało naukę w ciągu dnia. Aby rozwinąć odpowiednio szkolnictwo dokształcające i nadać mu należytą formę, trzeba wprowadzić w życie artykuł Ustawy Oświatowej z 1921 roku, w którym jest mowa o przymusowem dokształcaniu z wykluczeniem nauki wieczorowej. Dotychczas w kilku zaledwie okręgach szkolnych jest przymusowe dokształcanie. Według istniejących projektów dokształcanie młodzieży zatrudnionej ma iść w parze z kształceniem młodzieży bezrobotnej, co już zostało zainicjowane dzięki zorganizowaniu centrów oświatowych dla młodzieży bezrobotnej. Dużym krokiem w uporządkowaniu systemu szkolnictwa zawodowego jest wprowadzenie przez Board of Education standaryzowanych świadectw ukończenia szkoły zawodowej. Dotychczas w tej dziedzinie panował kompletny chaos, dezorjentujący młodzież i pracodawców. Egzaminy końcowe zdaje się przed specjalną komisją, którą wyłaniają samorządy gospodarcze względnie organizacje zawodowe. Dotychczas standaryzowane świadectwa wprowadzono tylko dla niektórych zawodów, jak mechanika, elektrotechnika, chemja i budowa okrętów, ale jest nadzieja, że wkrótce rozciągnie się to na inne specjalności.

Autorzy sprawozdania skarżą się, że szkolnictwo handlowe zostało upośledzone i że nie docenia się naogół znaczenia szkół handlowych. Podstawą programu szkół handlowych winna być nauka ekonomji, która dałaby uczniom szerszy pogląd na organizację handlu i przemysłu.

Ważnym celem kształcenia zawodowego jest wytworzenie w uczniach t. zw. przystosowalności (adaptability), zdolności przystosowywania się do zmienionych warunków pracy i cel ten powinien dominować nad wyuczaniem pewnego określonego fachu w zakresie wąskiej specjalizacji. Dzięki bowiem przemianom, wywołanym konjunkturą lub wynalazkami technicznemi — pewna specjalność może stać się nagle całkiem zbędna. Dobrze przygotowany pracownik przemysłowy, którego wykształcenie oparte jest na solidnej technologicznej wiedzy, bez trudu, w razie potrzeby, przerzuci się do innej, pokrewnej gałęzi przemysłu.

(Education, May, 1935 r.).

Stan zatrudnienia młodzieży w Anglji. W jednym z kwietniowych numerów „The Times Educational Supplement" ukazał się artykuł p. t.: „Lepsze czasy". Autor artykułu omawia między innemi sprawozdanie Ministerstwa Pracy za rok 1934. Dzięki nowej ustawie o zatrudnieniu młodocianych, która dolną granicę okresu obowiązkowego ubezpieczenia na wypadek bezrobocia, obniżyła z wieku lat 16 na wiek ustawowego wyjścia z okresu obowiązku szkolnego, to znaczy, mamy po raz pierwszy możność zorjentowania się w liczbie bezrobotnej i zatrudnionej młodzieży. Nowa ustawa ujawniła liczne rzesze młodzieży, dotychczas pracującej nielegalnie. W ciągu czterech ostatnich miesięcy 1934 r. wydano młodzieży 899.000 kart bezrobocia, 228.000 młodocianych uzyskało pracę (w tem 149.000 chłopców i 79.000 dziewcząt). Przewaga chłopców nad dziewczętami tłumaczy się tem, że najłatwiejszą dziś do uzyskania posadą jest posada gońca, chłopca na posyłki. 31% ogólnej liczby chłopców, którzy uzyskali zatrudnienie, są to właśnie gońcy. Stwierdzić na-

 leży, że zajmowanie posady gońca posiada wiele ujemnych cech: nie daje możności kwalifikowania się zawodowego i daje słabe widoki na przyszłość. Zważywszy, że ten zamknięty i ograniczony zawód wykonuje tak wielka liczba młodzieży, należy, zdaniem autora, tembardziej jak największy wysiłek włożyć w to, aby przez dokształcanie dać zatrudnionym możność rozwijania swych sił fizycznych i umysłowych i zdobywania wiadomości fachowych. Nowa ustawa o bezrobociu przewiduje organizowanie ośrodków oświatowych dla młodzieży bezrobotnej. Ośrodki te stopniowo się rozwijają, nie we wszystkich jednak okręgach spełniają swe zadanie, gdyż nie wszędzie prowadzą naukę zawodu. To, zdaniem autora, należy zmienić.

Jednym ze sposobów zmniejszenia bezrobocia wśród młodzieży jest popieranie migracji z okręgów, ciężko dotkniętych kryzysem, jak np. Północna Anglja i Walja, gdzie liczba bezrobotnej młodzieży jest od 3—4 razy większa, aniżeli w Londynie i środkowej Anglji, do okręgów, gdzie łatwiej o pracę. Nad młodzieżą, przenoszącą się do innego okręgu, należy roztoczyć baczną opiekę: zapewnić odpowiednie locum, wizytować miejsca zatrudnienia i t. p.

Również wielki nacisk należy położyć na odpowiednią opiekę lekarską nad młodzieżą w wieku lat 14—18. W zrozumieniu potrzeb, związanych z szeroko pojętą akcją opieki nad młodzieżą w wieku poszkolnym przeznaczono na ten cel fundusz, zbierany drogą datków publicznych z okazji 25-lecia panowania króla Jerzego. Rozwinięto wielką propagandę. W pierwszej połowie kwietnia przed mikrofonem radja londyńskiego wygłosił na ten temat przemówienie książe Walji, który stwierdził, że dzięki systemowi szkolnemu, uwzględniającemu również opiekę lekarską, można być spokojnym o los dzieci w wieku powszechnego nauczania, ale że bezwzględnie należy organizować pomoc dla przeszło miljonowej rzeszy młodzieży w wieku lat 14—18, która nie posiada warunków, sprzyjających rozwojowi jej sił fizycznych i umysłowych.

(The Times Educational Supplement, April 20, 1935).

Dr. H. Wittlinowa.

ZE SZKOLNICTWA SOWIECKIEGO.

Program języka ojczystego i literatury w szkole średniej Rosji Sowieckiej (rok nauczania 5—8 włącznie, wiek uczniów 12—15 lat).

Pierwsze słowa programu nauczania języka ojczystego brzmią: rola języka, jako środka porozumiewania się, znaczenie języka w rewolucji kulturalnej. Wszystko, czegokolwiek uczy się dziecko w szkole sowieckiej, zmierza przedewszystkiem do stworzenia z niego czynnego budowniczego rzeczywistości sowieckiej. Pod tym kątem widzenia układany jest program nauczania języka i literatury aż do najdrobniejszych szczegółów. Od obywatela sowieckiego wymaga się brania żywego udziału w życiu społecznem, do tego ma go przygotować również nauka języka i literatury. W Rosji Sowieckiej jest obecnie ogromny ruch wydawniczy, władze sowieckie doskonale zdają sobie sprawę z wielkiego znaczenia, jakie w utrwalaniu ideologji ma słowo mówione i pisane, to też niemały wysiłek kładą w nauczanie ludzi czytania i pisania w szerokiem ujęciu tych słów. Bardzo ciekawe są wskazówki programowe, dotyczące umiejętności właściwego posługiwania się książką i czytania gazety. Umiejętność wpaja się uczniom na każdym roku nauczania, stopniowo ją rozwijając i pogłębiając. Na 5-ym roku nauczania (czyli na 1 roku nauczania szkoły średniej, rok nauczania liczy się od pierwszego roku szkoły początkowej, na cały okres nauki w szkole ogólnokształcącej zachowuje się tę samą numerację) — uczniowie dowiadują się, jak należy orjentować się w książce (strona tytułowa, tytuł, przedmowa, wstęp, części i rozdziały, specjalne znaki, odsyłacze), jak należy wybierać książkę z katalogu, zaznajamiają się z urządzeniem bibljoteki i panującemi w niej zwyczajami. Ćwiczą się w robieniu notatek na podstawie lektury. Uczą się orjentowania w treści gazety, zaznajamiają się z jej układem, dobierają wycinki prasowe na określony temat. Uczą się po-

sługiwania słownikiem, zwłaszcza ortograficznym, układają słownik słów, dopiero poznanych. 6-y rok nauczania — systematyzowanie notatek z lektury według określonych tematów i zagadnień. Odszukiwanie w gazetach materjału z zakresu aktualnych bolączek i posiłkowanie się nim przy wystąpieniach na zebraniach. Przyzwyczajenie się do robienia konspektu, Gazeta ścienna. Na 7-ym roku nauczania sporządza się plan rozwinięty. Ustala się tezy przeczytanego materjału. Zaznajamia się uczniów z poglądem Lenina na gazetę, którą uważał za kolektywnego agitatora, propagandzistę i organizatora i z poglądem Stalina na prasę proletarjacką. Uczniowie zaznajamiają się ze strukturą artykułu wstępnego. Dostają do ręki encyklopedję.

8-my rok nauczania — poznanie kartkowego systemu robienia notatek. Prace na podstawie dwu lub więcej źródeł. Umiejętność posługiwania się wskazówkami bibljograficznemi przy wyborze książki i słownikami przy czytaniu książki. Analiza artykułu dziennikarskiego: temat, tytuł, fakty, argumenty, zakończenie, właściwości stylu. Odróżnienie artykułu od notatki i korespondencji. Pisanie artykułów do gazety ściennej: 1. na tematy szkolne, 2. na tematy „udarnych" przedsięwzięć w Republice czy w rejonie, na tematy kalendarza rewolucyjnego.

Z zakresu ustnych i piśmiennych ćwiczeń językowych zaznaczyć wypadałoby pewne osobliwości, którym niekiedy trudno odmówić stron pozytywnych np. na 6-ym roku nauczania w zakres programów wchodzi pisanie podań, zeznań, wypełnianie ankiet, formularzy i t. p. Każdy, kto ma do czynienia z pracą statystyczną wie, ile trudności w opracowaniu materjału wynika z nieumiejętności wypełniania rubryk. W kraju takim, jak Rosja, gdzie wszelkiego rodzaju druczki są w ogromnej mierze rozpowszechnione, a wypełnianie ich zabiera sporo czasu obywatelom, umiejętność obchodzenia się z niemi jest szczególnie wskazana.

Na 6-ym roku nauczania uczniowie zapoznają się ze sztuką układania i wygłaszania przemówień, pisania umów. Na 7-ym roku rozwijają swoje talenty oratorskie. Muszą nauczyć się w przemówieniach przedkładania konkretnych projektów, prawidłowego cytowania (zamiana cytowanego ustępu na oratio obliqua), konstruowania rezolucji. Pozatem uczniowie sowieccy, podobnie jak i ich rówieśnicy, na każdym punkcie szerokości geograficznej piszą wypracowania na tematy wrażeń artystycznych, przyrody i t. p. Uczą się również dość szczegółowo gramatyki na sposób w ogólnych linjach nie odbiegający od pospolicie przyjętych zwyczajów. Nieco dziwnie wyglądają uwagi propagandowe przy nauczaniu gramatyki, np. wskazówka, że nauczyciel winien wspomnieć uczniom o słowach rosyjskich, które stały się międzynarodowe przed rewolucją, a więc o słowach takich, jak: „samowar", „wodka", „nahajka" i o słowach, które się umiędzynarodowiły po rewolucji, czyli o słowach takich, jak: sowiet, bolszewik, piatiletka, sojuz.

Na tym przykładzie należy wyjaśnić zasadniczą różnicę, jaka istnieje między tem, co niosła zagranicy Rosja Carska, a tem, co niesie Rosja Sowiecka.

Nauczanie literatury ma charakter wybitnie marksistowski, celem jego jest wzmacnianie ideologji klasowej, jakkolwiek sporo uwagi poświęca się również stronie estetycznej.

Na 5-ym roku nauczania — lekcje literatury mają charakter propedeutyczny. Rozpoczyna się od literatury współczesnej sowieckiej, tematem i ideologją uczniom najbliższej. Z kolei przechodzi się do pisarzy dawnych przedstawicieli literatury szlacheckiej i mieszczańsko-demokratycznej, ujętych według następstwa chronologicznego. W 5-ym roku nauczania uwzględnia się również przykłady z zakresu folkloru — a więc przysłowia, zagadki, piosenki, między innemi „czastuszki", zwłaszcza aktualne: antyreligijne, antykułackie i t. p.

Wpaja się w uczniów szereg pojęć teoretyczno-literackich, a więc pojęcie, że literatura piękna jest orężem ideologji klasowej, że jest klasowem odbiciem rzeczywistości i narzędziem klasowego wychowania człowieka, pojęcie o tem, jak wielkie zna-

 czenie na dziedzictwo literackie. Wprowadza się następujące pojęcia estetyczne: temat, fabuła, proza, wiersz, baśń, liryka, epitet.

Na 6-ym roku nauczania uczniowie przechodzą do systematycznego poznania znaczniejszych utworów literatury XIX wieku. Zaczyna się od lat 20-ych w. XIX (powstanie dekabrystów), dalej poprzez epokę reakcji mikołajowskiej, przechodzi się do lat 80-tych. Pod koniec roku wprowadza się do programu literaturę obcią w postaci „Wilhelma Tella" oraz kilku utworów Heinego. Rozwija się pojęcia teoretyczne, o których była mowa w poprzednim roku i na podstawie konkretnego historyczno-literackiego materjału omawia się następujące kwestje:

1. Postawa pisarza zależy od miejsca i roli, jakie zajął w walce społecznej klas, których ideologję wyraża. Najlepiej uwydatnia się to na trzech ruchach rewolucyjnych w Rosji: szlacheckim, burżuazyjno-demokratycznym i proletarjackim.

2. Wykrycie stosunku pisarza do omawianej przez niego rzeczywistości współczesnej mu i przeszłej i określenie w związku z tem stopnia jego objektywizmu.

3. Autor jako twórca typów ludzi, zdarzeń, stosunków.

4. Dzieło sztuki jako całość, wyrażająca rzeczywistość w ujęciu klasowem.

Na 6-ym roku nauczania uczeń zaznajamia się z takiemi pojęciami estetycznemi, jak: powieść, poemat, komedja.

Zadaniem 7-ego roku nauczania jest uzupełnienie określonego kręgu wiadomości o literaturze XIX i XX ww., rozszerzenie i pogłębienie na podstawie konkretnych przykładów pojęcia o naturze zjawisk literackich, uzmysłowienie szeregu zadań współczesnej sowieckiej literatury, znaczenia literatury współczesnej i dawnej w walce o budowanie społeczeństwa socjalistycznego. 8-y rok nauczania obejmuje całokształt literatury okresu feodalnego i kapitalistycznego. Okres, poprzedzający wiek XIX ze względu na ograniczoność czasu przedstawia się nie jako ciągły łańcuch historyczny, lecz oświetla go się jedynie na podstawie przykładów, opierając się na dwóch momentach dziejowych: procesie feodalizacji (Słowo o pułku Igora) i okresie absolutyzmu oświeconego (Dierżawin, Fonwizin, Radiszczew). Wiek XIX podaje się w dokładnym rozwoju historycznym, opierając się na wspomnianych już trzech momentach ruchu rewolucyjnego.

Z zakresu pojęć estetycznych omawia się z uczniami kwestję jedności formy i treści, kwestję roli literatury w życiu społecznem i politycznem. Omawia się szczegółowo sprawę stylu (styl szlachecki, styl mieszczański, styl proletarjacki), specyfikuje się w dalszym ciągu gatunki literackie, zaznajamia się uczniów z zagadnieniem wpływów literackich (Puszkin, Lermontow a Byron), wprowadza się szereg pojęć z zakresu metryki i strofiki. Szczegółowo omawia się język poetycki. Na 8-ym roku nauczania należy dać uczniom podstawowe wiadomości o krytyce literackiej. Z literatury obcej uwzględnia się Szekspira na przykładzie „Hamleta", Moljera na przykładzie komedji „Mieszczanin szlachcicem", i Beaumarchais na przykładzie „Wesele Figara". O ile utwory Beaumarchais i Moljera mogą stanowić materjał podatny do ujęcia z punktu widzenia klasowego, co oczywiście autor programu wyzyskuje na całej linji, o tyle wszystkie uwagi na temat, co należy wyłowić z lektury „Hamleta" rażą grubem upraszczaniem kwestyj zawiłych i subtelnych. Autor programu traktuje postać Hamleta, jako feodała epoki rozpadu feodalizmu, a sceptycyzm Hamleta jako następstwo załamania się feodalnego poglądu na świat i przekreśla tem „pozaczasowość" tragedji Hamletowskiej.

W końcu nadmienić muszę, że w skład lektury szkolnej szkoły rosyjskiej wchodzą również utwory z piśmiennictwa innych narodów Związku Sowieckiego.

Programmy Sredniej Szkoły uczebno-metodiczeskoj, Sektor Narkomprosa R. S. F. S. R. Moskwa, 1933. H. W.

Z a g a d n i e n i e s t a b i l i z o w a n e g o p o d r ę c z n i k a w s z k o l e s o w i e c k i e j. W rozporządzeniach z dn. 5 września 1931 r. oraz z dn. 25 sierpnia 1932 r., Centralny Komitet Rosyjskiej Partji Komunistycznej podkreślił, jako zasadniczy brak

nauki szkolnej to, że nie daje ona dostatecznego zasobu wiadomości ogólnokształcących i nie przygotowuje w należyty sposób kandydatów do „technikum" i wyższej szkoły, posiadających gruntownie podstawy naukowe w zakresie języka ojczystego, geografji, przyrody, matematyki i in.

Nieodzownym warunkiem usunięcia wspomnianego braku oraz realizacji nauczania według nowych, ustalonych programów i metod miało być wprowadzenie stabilizowanych podręczników do wszystkich przedmiotów szkolnych. Tymczasem „na skutek wadliwej linji postępowania Komisarjatu Oświaty", podręczniki takie uznano za zbędne w kierowniczych kołach oświatowych. To wywołuje nowe rozporządzenie C. K. R. P. K. z dn. 13 lutego 1933 r.

Rozporządzenie to potępia opinję, według której nauka ma odbywać się bez podręczników i przeciwstawia się rezolucji konferencji związków zawodowych (aprobowanych przez Ludowy Komisarjat Oświaty (!)) oraz uchwale Centralnego Komitetu związku zawodowego pracowników oświatowych, które wypowiedziały się w sposób stanowczy przeciw stabilizowanym podręcznikom (jeden urzędowo zatwierdzony podręcznik na każdy przedmiot nauki).

W związku z tem C. K. R. P. K. zarządza wydanie przez Ludowy Komisarjat Oświaty i Państwowe Wydawnictwo podręczników do użytku w szkołach przez szereg lat — z tem, że cała akcja ma być uskuteczniona już na rok szkolny 1933/34. Każdy z tych nowych podręczników wymaga uprzedniej aprobaty ze strony Ludowego Komisarjatu Oświaty, bez której niemożliwe są również żadne w nich zmiany. Tem samem zostaje skasowany dotychczasowy tryb wydawniczy, praktykowany przez autonomiczne republiki, kraje i obwody R. S. F. S. R., a na Państwowe Wydawnictwo wkłada się obowiązek standaryzacji podręczników szkolnych pod względem technicznym (format, oprawa, papier, czcionki ilustracje i t. p.). Końcowe punkty tego rozporządzenia czynią osobiście odpowiedzialnemi za jego wykonanie szereg kierowniczych jednostek z Komisarzem Oświaty Ludowej Bubnowem na czele.

Instrukcja wykonawcza do powyższego rozporządzenia, wydana przez tegoż Bubnowa, zapowiada przedewszystkiem nieubłaganą walkę z „lewicowemi wypaczeniami" w teorji i praktyce pedagogicznej, jakoteż z objawami prawicowego oportunizmu. Następnie instrukcja poleca pięcioosobowej komisji, złożonej z przedstawicieli Komisarjatu Oświaty i Państwowego Wydawnictwa, opracować plan przeglądu podręczników i tryb przedkładania ich do aprobaty Komisarjatu, a jednocześnie — powołać do współpracy sztab kwalifikowanych doradców w zakresie każdego przedmiotu. Dalsze punkty instrukcji dotyczą: zużytkowania istniejących już wydawnictw, — opracowania trybu wydawania nowych podręczników dla szkoły powszechnej i średniej, z tem, że na każdy przedmiot przypada jeden obowiązujący podręcznik, standaryzacji i ulepszenia technicznej strony wydawnictw oraz dostarczania Komisarjatowi Oświaty przez organa prowincjonalne materjałów do wydania ewentualnego książek dla szkół miejscowych. We wszystkich tych sprawach obowiązywały krótkie, najwyżej dwutygodniowe terminy.

Dnia 26 marca 1933 r. Rada Komisarzy Ludowych R. S. F. S. R. ogłosiła rozporządzenia, dotyczące wydania stabilizowanych i zgodnych z wymaganiami naukowemi podręczników w języku ojczystym rozmaitych narodowości na całem terytorjum R. S. F. S. R.

W myśl tego rozporządzenia jednolite podręczniki do matematyki, przyrodoznawstwa, nauki obywatelskiej i geografji — dla szkoły powszechnej, do historji, nauki obywatelskiej, geografji, matematyki, fizyki, chemji, biologji, pracy ręcznej, technologji materjałów, kreślenia, rysunku i języków nowożytnych — dla szkoły średniej, mają obowiązywać wszystkie szkoły w R. S. F. S. R. i podlegać zatwierdzeniu przez Komisarjat Oświaty R. S. F. S. R. Specjalnemi zaś podręcznikami dla każdej poszczególnej narodowości będą: elementarze, gramatyki, wypisy z literatury ojczystej dla szkoły powszech-

 nej i średniej, oraz podręcznik do języka rosyjskiego zarówno dla pojedynczej narodowości, jak i dla grup narodowości, opracowany według jedynego typu, oficjalnie ułożonego przez Ludowy Komisarjat R. S. F. S. R. Wyżej wymienione podręczniki specjalne są układane i wydawane lokalnie, po ich uzgodnieniu z typowemi programami Komisarjatu Ludowego R. S. F. S. R., oraz po zatwierdzeniu przez Komisarjaty Oświaty odnośnych republik autonomicznych lub przez zarządzających oświatą autonomicznych obwodów. W podobny sposób mają być dokonane również przekłady jednolitych podręczników, stabilizowanych dla szkół narodowościowych, przyczem w zakresie historji obowiązują wiadomości dodatkowe w związku z daną narodowością. Specjalna narada Komisarzy Oświaty autonomicznych republik i kierowników oświaty obwodów i krajów, zwłaszcza przez Komisarjat Oświaty R. S. F. S. R., winna się zająć usprawnieniem całej powyższej akcji wydawniczej.

Ponadto Komisarjat Oświaty R. S. F. S. R. ma zorganizować recenzowanie wszystkich podręczników, wydawanych lokalnie, tak, żeby odnośna recenzja była gotowa nie później, niż w trzy miesiące od chwili wydania książki. Wszystkie zaś autonomiczne Komisarjaty Oświaty winny wziąć czynny udział w wyborze autorów i tłumaczy podręczników oraz zawrzeć umowy z lokalnemi instytucjami wydawniczemi, przedkładając władzy centralnej odnośne spisy, jakoteż plany wydawnicze do zatwierdzenia.

Do powyższego rozporządzenia „Sownarkoma" dodano cztery załączniki. Pierwszy z nich wylicza 40 narodowości, dla których podręczniki przygotowywane są i wydawane lokalnie przez miejscowe instytucje wydawnicze, drugi — 28 narodowości, zaopatrywanych w książki przez cały szereg centralnych „Giz'ów" (Wydawnictw Państwowych). Dwa pozostałe załączniki wymieniają nazwy Państwowych Wydawnictw narodowościowych (zał. Nr. 3 — jedenaście, Nr. 4 — siedem), obsługujących odpowiednie narodowości na terytorjum R. S. F. S. R. i wyszczególniają obszary ich rozsiedlenia.

W cztery miesiące po przedsięwzięciu tych kroków, w dn. 23 lipca 1933 r. zjawia się nowe rozporządzenie Rady Komisarzy Ludowych R. S. F. S. R., które stwierdza zupełnie niezadowalający przebieg lokalnej akcji wydawania podręczników dla szkół narodowościowych. Zatwierdzenie planów wydawniczych przez autonomiczne „Sownarkomy" uległo opóźnieniu i, mimo dostarczenia przez władze centralne papieru, artykułów graficznych oraz oryginalnych podręczników rosyjskich, wyznaczone terminy wyjścia podręczników nie zostały dotrzymane. Więc np. w całym szeregu republik autonomicznych wykonano zaledwie kilka podręczników z ustalonej liczby kilkudziesięciu, a w autonomicznej republice Niemców nadwołżańskich na 53 uplanowane podręczniki nie wypuszczono ani jednego.

Podkreślając z naciskiem konieczność wydania nakazanych książek szkolnych z początkiem września, Rada Komisarzy potępia niedopuszczalny biurokratyzm autonomicznych Komisarzy Oświaty, zobowiązując ich osobiście do przedłożenia drukarniom potrzebnych rękopisów. Ponadto Komisarjat Oświaty R. S. F. S. R. zapowiada wysłanie w terminie pięciodniowym specjalnych instruktorów, celem wyjaśnienia na miejscu istotnego stanu rzeczy.

Te radykalne środki przyczyniły się częściowo do poprawy sytuacji, jak to wynika z danych statystycznych, ilustrujących rezultaty kampanji podręcznikowej do końca roku 1933. Okazuje się, iż Ludowy Komisarjat Oświaty i Państwowe Wydawnictwo Pedagogiczne („Uczpedgiz") zrealizowały w zasadzie włożony na nie obowiązek, wypuszczając 77 podręczników, w które zaopatrzono uczniów szkół. Mimo jednak miljonowych nakładów nie udało się dostarczyć całej młodzieży wszystkich potrzebnych książek, pozatem szwankowała jeszcze strona techniczna. Tyle co do szkół rosyjskich.

Sprawa w szkołach narodowościowych przedstawia się nieco gorzej. Część podręczników wydano z dużem opóźnieniem, tak, że jeszcze w połowie listopada zamierzony plan wydawniczy nie został wykonany dla szeregu narodowości, nie mówiąc już o tych miejscowościach, które wcale nie przedłożyły władzy centralnej odpowied-

nich danych. Trzy wydawnictwa moskiewskie wypuściły 238 książek w 13 językach. wypełniając w ten sposób całkowity plan zamierzony. Natomiast wydawnictwa lokalne w liczbie 26 opublikowały dla 51 narodowości i w tyluż językach tylko 731 podręczników, zamiast przewidywanych 1230 — zarówno dla szkół powszechnych, jak i średnich.

Poza wspomnianemi już ogólniejszemi przyczynami tego ujemnego zjawiska oraz brakami natury technicznej, należy wymienić również w wielu razach takie przeszkody, jak brak terminologji, ortografji i gramatyki, co wraz z przepracowaniem autorów i tłumaczów nie mogło się nie odbić na wynikach pracy. W porównaniu jednak z r. 1932 wypada stwierdzić duży postęp. Wydano podręczniki w przeszło 60 językach, niektóre z narodowości syberyjskich otrzymały po raz pierwszy elementarz w języku ojczystym, inne — wogóle pierwszą książkę do czytania i zbiór zadań. Co się tyczy jakości wydawnictw pod względem ich treści i formy wykładu, to, mimo niedostarczenia dotąd kompetentnych recenzyj, zdołano już stwierdzić cały szereg różnych błędów politycznych, stylistycznych i terminologicznych. Mają one być zlikwidowane w następnej kampanji podręcznikowej.

(„Biulietień Narodnowo Komissarjata po proswieszczeniu RSFSR", 1933 r. 28 Fiewrala Nr. 6; 1 Maja Nr. 8; 15 Awgusta Nr. 16; „Proswieszczenie Nacjonalnostiej", 1934 r., Janwar—Fiewral, Nr. 1 — A. Srżedzińskij: „Ob itogach wypuska nacjonalnych stabilnych uczebnikow").

T. J

KSIĄŻKI

DR. JÓZEF PIETER. NOWE SPOSOBY EGZAMINOWANIA — TEST WIADOMOŚCI, JEGO ZAŁOŻENIA, KONSTRUKCJA I STOSOWANIE. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Bibljoteczka Nauk Pedagogicznych. Nr. 2. Skł. gł. w księgarniach S. A. Książnica - Atlas, Warszawa — Lwów, 1934. Str. 168.

Od wielu lat jesteśmy świadkami częstych ataków na różne dotychczasowe sposoby egzaminowania czy wogóle sprawdzania wiadomości uczniów. U kolebki tych usiłowań stoją nowoczesne dążenia dydaktyki, których naczelnem założeniem jest indywidualizacja w nauczaniu (np. w metodzie daltońskiej, projektów, mannheimskiej, batawskiej i t. p.) i demokratyczny ideał selekcyj społecznych, domagający się, aby każdemu dziecku dać zasób takiej wiedzy, jaka odpowiada jego zdolnościom i zainteresowaniom. Przy tej sposobności stwierdza się często, że dotychczasowy sposób przeprowadzania lekcyj dla całej klasy, a bez uwzględniania zainteresowań poszczególnych uczniów, i dotychczasowy system stosowanych egzaminów nietylko pozostaje w niezgodzie ze wspomnianemi dążeniami, ale także pod względem objektywności pozostawia wiele do życzenia. I tak np. stwierdza się (m. in. Starch, Elliot, Lietzmann, Valentine, Kelley, Johnson), że ci sami uczniowie otrzymują różne noty z tych samych przedmiotów w różnych szkołach, że różni nauczyciele dają różne noty za te same prace, że w różnych okresach czasu ten sam nauczyciel daje różne noty tym samym uczniom i t. d. W wyniku rozważań tych faktów zrodziło się dążenie do możliwie objektywnej oceny wiadomości ucznia, niezależnej od jakichkolwiek względów ubocznych.

Na takiem podłożu, częściowo naukowem, a częściowo społecznem powstał test wiadomości, mający już dzisiaj bogatą literaturę i praktykę. Życie jego zaczyna się właściwie od r. 1910, t. j. od czasu, gdy Thorndike wydał swój słynny grafometr. Od tej chwili test, jako objektywny sprawdzian wiadomości i sprawności ucznia, objął np. w Ameryce stopniowo wszystkie przedmioty i wszystkie szkoły, od najniższych zaczynając, a na uniwersytetach kończąc. Wykształciła się jego technika, zorjentowano się w granicach jego stosowalności i użyteczności.

W Polsce dopiero w ostatnich latach podejmuje się w tej dziedzinie szereg prób (np. M. Grzywak-Kaczyńska, dr. Stefan Szuman, dr. Ewa Rybicka i in.). Pozatem jesteśmy świadkami podejmowania w tych samych zamiarach zbiorowych doświadczeń (zwłaszcza w większych miastach) — z różnym skutkiem. Przyczyny niektórych niepowodzeń w tych wypadkach tkwią najczęściej w nieznajomości samego zagadnienia testów. Aby więc ludzi dobrej woli „zachęcić do podjęcia sumiennej, rzetelnej pracy na tem polu, a zarazem ostrzec przed dyletanckiemi i niefachowemi poczynaniami, które mogą tylko zdyskredytować testy wiadomości, a nie okazać ich właściwej wartości", wydano z inicjatywy prof. Stefana Szumana (Seminarjum Psychologji Pedagogicznej U. J.) pracę dr. Józefa Pietra p. t. „Nowe sposoby egzaminowania, test wiadomości, jego założenia, konstrukcja i stosowanie".

Autor jest wielkim zwolennikiem testów wiadomości, zdaje sobie sprawę z ich użyteczności w życiu szkolnem, daleki jest jednak od przyznawania im prawa wyłączności w ocenie uczniów, — wie, że sporządzenie dobrych testów nie jest rzeczą łatwą. Jeżeli bowiem test ma być rzeczywiście użyteczny w życiu szkolnem, musi być: 1) objektywny (t. zn. wynik oceny powinien być zależny od samej rzeczy; 2) symptomatyczny (winien badać istotnie tę funkcję, do której zbadania jest przeznaczony); 3) „spolegliwy" („danym testem istotnie i dokładnie mierzymy pewną funkcję lub sprawność); 4) diagnostyczny (umożliwiający rozpoznanie kierunku braków); 5) prognostyczny (po-

zwalający przewidzieć, czy i jakie postępy będzie robił uczeń w danym przedmiocie); 6) znormalizowany; 7) praktycznie użyteczny. Poza temi ogólnemi wymaganiami test musi jeszcze spełnić szereg wymagań szczegółowych w odniesieniu do konstrukcji poszczególnych zadań testowych. Rezygnuje się więc z pytaniowej formy egzaminu, a jeżeli posługuje się nią, to tylko w tych wypadkach, gdy odpowiedź da się jednoznacznie uściślić, wybiera się natomiast formę przypomnieniowo - rozpoznawczą. Pewną formą przejściową pomiędzy pytaniem wogóle a zadaniem rozpoznawczem jest t. zw. test luk, czyli uzupełnień (test Ebbinghausena). Wymaga on wstawienia w luki określonego tekstu brakujących wyrazów, sylab, interpunkcji, cyfr, liter poszczególnych i t. p., koniecznych dla całości tekstu. Do częściej jednak spotykanych należą właściwe testy rozpoznawcze, wśród których na szczególną uwagę zasługują: 1) test wyboru jednostronnego, po jednej stronie formularza testowego jest jakieś zdanie, pytanie, instrukcja, zlecenie, zaś po drugiej stronie pewna ilość słów, cyfr, zdań, znaków i t. p. — zawsze liczniejsza niż właściwa odpowiedź do owego pytania względnie zlecenia, — z których należy przez podkreślenie, lub jakieś inne analogiczne zaznaczenie wybrać, wyróżnić owe odpowiedzi właściwe); 2) test wyboru dwustronnego (z pośród wielu elementów wiadomościowych po prawej stronie należy przyporządkować elementy odpowiednie wielu składnikom wiadomościowym, umieszczonym po lewej stronie); 3) test wyboru i luk (omówiony wyżej); 4) test analogji i wyboru (polega na uzupełnianiu brakującego czwartego członu w proporcjonalnym czyli analogicznym stosunku dwu par elementów); 5) test rozpoznawania alternatywnego (polega na wyborze z dwu elementów wiadomościowych jednego, z określonych względów właściwego, albo też na orzeczeniu o prawdzie lub fałszu jakiegoś zdania); 6) test graficzny i wyboru (polega m. in. na przyporządkowaniu do odpowiednich słów na liście wyrazów dołączonej do rysunku, numerów, któremi oznaczono poszczególne elementy rysunku). — Jak widać z tego krótkiego zestawienia różnych form, ułożenie testu dobrego nie jest rzeczą łatwą. Układając zadanie testowe dla pewnego zakresu wiadomości, trzeba znać wszystkie formy konstrukcyj testowych i w każdym wypadku umiejętnie rozstrzygnąć, która z nich jest w danej chwili najodpowiedniejsza. Używanie zatem tylko jednej z nich byłoby wysoce niecelowe. Autor, omawiając każdą z wymienionych form, nietylko ilustruje ją przykładami, ale także zaznacza, kiedy można ją stosować, a kiedy nie, oraz kiedy i z jaką można ją łączyć. Znacznie trudniejszy jednak od wyboru formy testowego zadania jest odpowiedni wybór próbek wiadomościowych. Kryterjami powinny tutaj być przedewszystkiem: 1) kryterja społeczne (wymagania programu, użyteczność społeczno-życiowa danej wiadomości); 2) kryterjum użyteczności biologicznej i największej pamiętalności; 3) kryterjum logicznej klasyfikacji materjału. Poza tem należałoby jeszcze uwzględnić właściwe danemu przedmiotowi kryterja oceny większej lub mniejszej ważności poszczególnych elementów wiadomościowych. Należy jednak pamiętać, że nawet najbardziej umiejętne zastosowanie wymienionych zasad wyboru nie zapewnia jeszcze testowi powodzenia, jeżeli nie zasięgnie się opinji nauczycieli i nie skonfrontuje testów z podręcznikami, używanemi, w tych szkołach, w których badania ma się przeprowadzić. Wiadomości, odpowiednio wybrane i uporządkowane według wzajemnej ważności i umieszczone w zadaniach testowych, stanowią zaledwie surowy materjał. Aby stał się gotowym do użytku szkolnego, test należy poddać próbnym, indywidualnym i grupowym badaniom, w których wyniku układa się zadania w takiej kolejności, aby uwzględnić stopień ich wzajemnej trudności, nie naruszając, o ile to jest możliwe, związku logiczno-dydaktycznego elementów wiadomości, zawartych w testach. Mogą być tutaj najrozmaitsze zabiegi. Po nich dopiero następuje normalizacja (standaryzacja). Wymaga ona dobrej znajomości aktualnego stanu szkolnictwa i dobrej umiejętności interpretowania cyfr statystycznych. Przystępując potem do praktycznego stosowania testów wiadomości, należy zwrócić szczególną uwagę na jednakowość warunków badania wszystkich badanych. Mogą tutaj wchodzić w grę: 1) różne nastawienie uczuciowe badanych;

 2) zmęczenie (najlepiej przeznaczać na badania drugą lub trzecią godzinę ranną; 3) niezrozumienie zadania testowego; 4) odpisywanie; 5) różny czas rozwiązywania, gdy czas jest ściśle znormalizowany (uczniowie winni równocześnie zaczynać i na dany znak kończyć). Bardzo ważne jest również należyte ustosunkowanie się przeprowadzającego badania do wykonanych już przez uczniów zadań testowych w związku z oceną wiadomości uczniów. Obowiązuje tutaj szereg zasad, z któremi należy się zapoznać, aby nie popełniać błędów. Nakoniec nieobojętną rzeczą jest zewnętrzne przysposobienie testu, a więc: sporządzanie instrukcji dla przeprowadzającego badania, instrukcji dla badanych, klucza rozwiązań(dla nauczyciela), tabeli norm, schematu wyników dla całej grupy, a nakoniec — sprawa właściwego druku. Każde z powyższych wymagań omawia autor zwięźle. Dla ilustracji swoich informacyj podaje nadto przykład testu geografji na umiejscowienie nazw i testu językowego (na początek klasy siódmej szkoły powszechnej), w którego skład wchodzą: test zrozumienia tekstu (ciche czytanie), test obrazkowy, test zrozumienia słów, testy umiejętności używania wyrazów, testy z zakresu ortografji, słowotwórstwa, fleksji, fonetyki, składni. Nie są one przeznaczane do praktycznego użytku, lecz mają służyć tylko do orjentacji w wyglądzie testu.

Jak już wyżej wspomniano, praca dr. Pietra ma charakter prawie wyłącznie informacyjny i przez to może oddać duże usługi zainteresowanym sprawami testów nauczycielom. Zebrane dane informują w sposób zwięzły i naogół przejrzysty nietylko o tem, jak powinien wyglądać czy jakim wymaganiom winien zadość uczynić dobrze skonstruowany test, ale także, jak nie należy z nim postępować i do czego nie można go zastosować. Wprawdzie niektóre rozdziały (np. „Zasady oceny punktowej przeprowadzonego testu", „Zasady przeliczania wyników punktowych na noty szkolne") wymagałoby jaśniejszego przepracowania, ale podana bibljografja pozwoli na dokładne zorjentowanie się w poruszonych zagadnieniach. Bibljografję tę trzebaby dzisiaj uzupełnić niektóremi nowemi pozycjami, jak np. polskiem wydaniem dr. Ed. Claparede'a „Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów" (Lwów—Warszawa, — Książnica-Atlas) i Romualda Józefa Buczowskiego: „Pierwsze wyniki powszechnego testowania, przeprowadzonego na terenie publ. szkół powszechnych m. st. Warszawy" (Warszawa — „Nasza Księgarnia", 1934 r.).

Jak z tego, co wyżej napisano, można wnioskować, testy wiadomości przez swoją racjonalizację i objektywizację oceny postępów ucznia mają wartość zupełnie niepoślednią w życiu szkoły. — O ile jest rzeczą łatwą wymyślać testy, o tyle jest rzeczą bardzo trudną skonstruować test dobry, na którego wynikach możnaby polegać. Konstrukcja testów wiadomości wymaga bowiem ścisłej współpracy nauczycieli i psychologów, wybitnej znajomości przedmiotu i szkoły, a przedewszystkiem czasu i doświadczenia. „Dobrych testów nie tworzy się na poczekaniu". Tylko testy przez szereg lat na odpowiednim materjale wypróbowane i stopniowo modyfikowane i ulepszane mogą spełnić swoje zadania. Myliłby się ktoby przypuszczał, że testy wiadomości mają wyrugować egzamin, — przeciwnie — są one tylko „ulepszonemi, uściślonemi, zobjektyzowanemi egzaminami", nie mogą jednak dać tego, co daje bezpośrednie zetknięcie się nauczyciela z uczniem.

St. Seweryn.

DR. E. MARKINÓWNA. PSYCHOLOGJA INDYWIDUALNA ADLERA I JEJ ZNACZENIE PEDAGOGICZNE. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1935 r. Str. 225.

Psychologja indywidualna ma w Polsce bardzo licznych zwolenników, zwłaszcza w sferach psychologicznych i pedagogicznych. Mimo dużego zainteresowania tą teorją, mimo stosowania jej w praktyce, czy to na terenie szkół, czy też coraz u nas liczniejszych i coraz bardziej popularnych poradni psychologiczno-wychowawczych, rozporządzamy nader ubogą literaturą polską z tego zakresu, obejmującą dwa zaledwie przekłady książek Adlera, oraz kilkanaście artykułów, bądź referujących teorję wiedeń-

skiego psychjatry i jego szkoły, bądź zdających sprawę z zastosowania tej teorji na gruncie polskim (K. Mikulski). To też za pożyteczny przyczynek do tej literatury uważać trzeba książkę dr. E. Markinówny, dającą nam całokształt teorji Adlera i jego szkoły, ze szczególnem uwzględnieniem jej wartości i wskazań praktycznych dla pedagogiki.

Autorka pracę swą potraktowała, jako bardzo wierny referat poglądów szkoły wiedeńskiej, opierając się na książkach samego Adlera i jego uczniów, oraz na czasopiśmie „Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie", z którego zaczerpnęła liczne przykłady konkretne, ilustrujące książkę. Ponieważ teorja Adlera w głównych swych zarysach jest naogół znana, nie będziemy streszczali całej książki, a położymy nacisk na rozdziały, dotyczące znaczenia psychologji indywidualnej w szkole. Przypomnimy pokrótce podstawowe tezy psychologji indywidualnej, tak jak je ujmuje autorka.

U podstaw życia duchowego tkwiące poczucie niższości, występuje zarówno u dzieci, jak u dorosłych. Tłem tego poczucia u dzieci jest ich naturalna niższość wobec dorosłych, w późniejszem życiu poczucie to występuje wskutek rzeczywistych lub urojonych braków, lub niepowodzeń życiowych. Przedewszystkiem źródłem tego poczucia są wszelkiego rodzaju kalectwa. Jako reakcja występuje potrzeba kompensacji, dążenie do zdobycia mocy, przeistaczające się w chęć zdobycia przewagi nad innymi. Zależnie od linji życiowej danej jednostki ta chęć zdobycia przewagi różnie się będzie przejawiała. Wszelkie przejawy życia psychicznego jednostki pozostają ze sobą nawzajem w ścisłym związku i poszczególny objaw zrozumieć można tylko w związku z całokształtem psychiki. Zasadnicza linja życia jednostki formuje się już w pierwszych miesiącach życia dziecka, a ustala się już po 4-tym lub 5-tym roku życia.

Rola wychowawcy polega na stworzeniu dla dziecka jak najlepszych warunków rozwoju. Zadaniem wychowania jest naprawiać błędne plany życiowe, prostować niewłaściwe drogi, na których dzieci szukają poczucia mocy. Kompensacja poczucia niższości przez górowanie nad innymi nie jest skuteczna, nie daje poczucia spokoju. Właściwym środkiem kompensowania jest rozwijanie uczuć społecznych, które pozwalają wyzbyć się poczucia niższości dzięki poczuciu własnej pożyteczności w społeczeństwie. To też celem wychowania jest uczynienie z każdego człowieka dobrego członka społeczeństwa. Przez odpowiednie traktowanie dziecka można sprawić, aby jak najmniej odczuwało swą słabość; należy zrównoważyć jego poczucie niższości dając mu pewność, że pożyteczna praca, przyjaźń i uznanie otoczenia są dla niego źródłem przyjemności i poczucia mocy. Dziecko będzie się wtedy starało, aby być jak najlepszym członkiem grupy społecznej, w której przebywa. Źródłem największych trudności wychowawczych jest brak odwagi, strata zaufania we własne siły, to też naczelnem hasłem pedagogiki Adlera jest d o d a w a n i e o d w a g i.

Pedagogika adlerowska, mówiąc o instynktach społecznych, nie żąda całkowitego podporządkowania interesów jednostki celom społecznym; cechą dobrego rozwoju psychicznego jest równowaga między dążeniem do wzmożenia własnej mocy, a uczuciem społecznem. Te dwie dyspozycje nie powinny pozostawać ze sobą w kolizji. Przewaga pierwszego czynnika wskazuje na zły rozwój dziecka, przewaga drugiego na dobry rozwój. Ogólne formuły pedagogiczne psychologji indywidualnej, autorka przedstawia jako: rozwijanie uczuć społecznych, chronienie przed poczuciem poniżenia, które szuka kompensacji w górowaniu nad innymi, dodawanie odwagi.

Te ogólne tezy autorka omawia szeroko, ilustrując je obficie przykładami z praktyki pedagogiczno - leczniczej szkoły adlerowskiej, w rozdziałach: Poczucie niższości, Charakter, Wpływ dziedziczności i środowiska na rozwój psychiczny; Uzdolnienia, Wpływ płci na rozwój psychiczny; Wpływ rodziny na rozwój psychiczny, Nerwowość. Psychologja indywidualna na terenie szkoły, Szczególne trudności wychowawcze; Przestępczość. Poradnia psychologiczno-wychowawcza. Wspomnienia, gry, zabawy, wypracowania, jako objawy stylu życiowego.

Mówiąc o wpływie wychowania na rozwój psychiczny, autorka bardzo obszernie omawia błędy wychowania czy to zbyt surowego, czy zbyt pobłażliwego; mówi o skutkach ciągłych wymagań, kar i nagan, jak też rozpieszczania dzieci, pozbawiania ich wszelkiej możności samodzielnego postępowania. Autorka cytuje bardzo interesujący zbiór powiedzeń, stale stosowanych w codziennem wychowaniu dziecka przez rodziców i nauczycieli, powiedzeń, których nigdy nie należałoby używać.

Rozpatrzmy jeszcze bliżej rozdział p. t. Psychologja indywidualna na terenie szkoły. Adler uważa rodzinę za pierwszą i najwłaściwszą instancję wychowawczą, która ma największy wpływ na rozwój dziecka. Drugą instancją jest szkoła, która wobec małego przygotowania pedagogicznego rodziców, ma duży teren do pracy nad charakterem uczniów, nad prostowaniem błędów w rozwoju dziecka. Na szczególną uwagę w szkole zasługują dzieci, więcej niż inne narażone na poczucie niższości; są to dzieci fizycznie upośledzone, dzieci rozpieszczone i dzieci chowane bez serdeczności. Te, tak różne, typy dzieci źle się czują w szkole, wrogo i nieufnie odnoszą się do otoczenia. Zadaniem nauczyciela jest dodanie tym dzieciom odwagi, wniknięcie w przyczynę trudności, w miarę możności zmiana warunków wychowania domowego. Przyjacielski stosunek nauczyciela do uczniów jest podstawą dobrej atmosfery szkolnej. Nauczyciel surowy, skąpiący pochwał czyni pobyt dziecka w szkole trudnym obowiązkiem. Nauczyciel wtedy jedynie doda uczniom odwagi, gdy w codziennem zachowaniu, w każdym drobiazgu unika poniżenia ich i podkreślania własnej wyższości; gdy nie rozkazuje, a uprzejmie prosi, gdy rozkazy swe uzasadnia. Urzędy szkolne i wszelkie zaszczytne funkcje nauczyciel powinien rozdawać z pedantyczną sprawiedliwością, aby żadne z dzieci nie czuło się pokrzywdzone. Błędy wytykać należy w ten sposób, aby uczeń wyniósł wrażenie, że wszyscy błądzili, a jednak potrafili wyzbyć się błędu, a więc i on jest zdolny do poprawy. Raczej należy przemilczeć naganę, niż zbyt często ganić. I tu autorka cytuje znów szereg wskazówek, zaczerpniętych z literatury adlerowskiej, kiedy zamiast zganić, lepiej jest nic nie powiedzieć. Pochwał natomiast nigdy nie należy skąpić, wystrzegając się jednak podniecania ambicji. Należy popierać współżycie koleżeńskie w klasie. Uczniowie powinni wiedzieć, że szacunek i sympatję nauczyciela pozyskać można nietylko postępami w nauce, lecz szeregiem innych zalet, że gdy z tej lub innej przyczyny tracą pierwsze miejsce w klasie, nie tracą tem samem uznania nauczyciela. Nauczyciel powinien wpływać na rodziców, aby ambicją swą i wymaganiami nie zatruwali życia dziecka. Nauczyciel nie powinien nigdy rezygnować z poprawy nawet najgorszego ucznia; o ile to nie jest dziecko umysłowo niedorozwinięte, należy zawsze wierzyć, że przy odpowiednim zasobie odwagi i zaufania do własnych sił będzie mogło sprostać wszystkim ważniejszym zadaniom życiowym. Postępowanie z trudnymi uczniami powinno mieć na celu dodanie im odwagi i wzmożenia w nich uczuć społecznych; trzeba nawet u najgorszego dziecka znaleźć jakąś zaletę i pochwalić je publicznie. Znanym zabiegom pedagogicznym jest rozdawanie urzędów szkolnych uczniom trudnym. Nauczyciel nie powinien ograniczyć się do wpływania na ucznia w klasie, lecz wciągnąć do współpracy rodziców.

Nie możemy poruszyć tu ani wszystkich rozpatrywanych trudności wychowawczych, ani szczegółowych wskazań leczniczo-pedagogicznych, ograniczając się do podania ogólnych metod wychowawczych psychologji indywidualnej i odsyłając czytelnika do źródłowej pracy dr. E. Markinówny. Jedną z zalet tej książki, jest jej duża przystępność i jasność, metodyczne ujęcie całokształtu zagadnień, niezawsze równie jasno i metodycznie wyłożonych w pracach oryginalnych kierunku adlerowskiego. Słusznie wyodrębniono zagadnienia pedagogiczne, ujęte praktycznie, które w pracach oryginalnych ściśle są zespolone z teorją psychologiczną. Dzięki tym cechom książka nabiera wartości dla nauczycieli, wychowawców-praktyków i dla rodziców, informując jednocześnie w sposób źródłowy wszystkich tych, którzy interesują się teoretycznemi zagadnieniami psychologji indywidualnej.

R. M.

LEON WŁADYSŁAW BIEGELEISEN, SZKOŁA A GOSPODARSTWO NARODOWE, ANALIZA RYNKU PRACY ZE STANOWISKA SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO, GÓRNICTWO I HUTNICTWO, tom II, Bibljoteka Polskiego Tow. Ekonomicznego, Lwów, 1935.

INŻ. EUGENJUSZ PORĘBSKI, TECHNIKA W GOSPODARSTWIE DOMOWEM, Bibljoteka młodego technika, tom I, nakładem Księgarni św. Wojciecha, Poznań.

INŻ. EDWARD HABERMANN, PORADNIK DLA MŁODEGO TECHNIKA, Bibljoteka młodego technika, tom II, nakładem Księgarni św. Wojciecha, Poznań.

JULJUSZ ZELEK, KAJAK SZKOLNY, Bibljoteka młodego technika, tom III, nakładem Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1935.

KAZIMIERZ DĄBROWSKI, NERWOWOŚĆ DZIECI I MŁODZIEŻY, Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych, Nr. 48 i 49, nakładem Naszej Księgarni, Warszawa 1935.

DR. I. BOGDANOWICZ, CECHY BIOLOGICZNE WIEKU DOJRZEWANIA, Bibljoteka Pedagogiczno-Dydaktyczna, Nr. 14, Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa.

STANISŁAW JODŁOWSKI, ZASADY INTERPUNKCJI, PRAWIDŁA, PRZYKŁADY, WYJAŚNIENIA, UZASADNIENIA, Książnica - Atlas, Lwów—Warszawa 1935.

STANISŁAW BILIŃSKI, HANNIBAL, WÓDZ KARTAGIŃSKI, nakładem Filomaty, Lwów 1935.

STEFAN ŚWIEŻAWSKI, BOETHIUS, OSTATNI RZYMIANIN, nakładem Filomaty, Lwów 1935.

JANINA CZUPRÓWNA, PINDAROS, PIEWCA OLYMPIONIKÓW, nakładem Filomaty, 1935.

STANISŁAW GABRIEL I JAN MAZUREK, ZAJĘCIA PRAKTYCZNE DZIECKA W SZKOLE I DOMU, w tekście 51 tablic z 411 rysunkami autorów i reprodukcjami fotograficznemi, część II. Warszawa 1935.

DRUKARNIA PAŃSTWOWA. WARSZAWA, MIODOWA 22. 76188.